

Διεθνής
Ηλεκτρονική Περιοδική Έκδοση

Θεωρία και Έρευνα στις Επιστήμες της Αγωγής

Τεύχος 20

Μάιος 2017

Έκδοση: Ελεύθερο Πανεπιστήμιο Πολιτών

ISSN: 2407-9669

Πάτρα



International eJournal

Theory and Research in the Sciences of Education

Issue 20

May 2017

Publisher: Citizens' Free University

ISSN: 2407-9669

Patras, Greece

Διεθνής
Ηλεκτρονική Περιοδική Έκδοση
με κριτές

**Θεωρία και έρευνα
στις
Επιστήμες της Αγωγής**

Τεύχος 20

Πάτρα, Μάιος 2017

Όλα τα αντίγραφα υπογράφονται από τον κάτοχο του copyright.



Copyright ©: Παντελής Γεωργογιάννης

Ταχυδρομική διεύθυνση: Αντ. Οικονόμου 8, 26504 - Αγ. Βασίλειος, Πάτρα Αχαΐας
Τηλ/Fax: 2613019948
website: <http://www.elppo.gr>
email: elppo@inpatra.gr

Τίτλος : Θεωρία και έρευνα στις Επιστήμες της Αγωγής

Επιμέλεια μορφοποίησης κειμένων:

Σπανού Αικατερίνη, Εκπαιδευτικός ΠΕ70, Μεταπτυχιακή Φοιτήτρια στο Ε.Α.Π. στην Εκπαίδευση Ενηλίκων, Πτυχιούχος ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Πατρών

Μελιτζάνη Ειρήνη, Πτυχιούχος Τουριστικών Επιχειρήσεων ΤΕΙ Πάτρας, ΜΔΕ στις Επιστήμες της Αγωγής, Υπ. Διδάκτωρ ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Πατρών, Συνεργάτης Ελεύθερου Πανεπιστημίου Πολιτών

Γραμματεία:

Σπανού Αικατερίνη, Εκπαιδευτικός ΠΕ70, Μεταπτυχιακή Φοιτήτρια στο Ε.Α.Π. στην Εκπαίδευση Ενηλίκων, Πτυχιούχος ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Πατρών

Μελιτζάνη Ειρήνη, Πτυχιούχος Τουριστικών Επιχειρήσεων ΤΕΙ Πάτρας, ΜΔΕ στις Επιστήμες της Αγωγής, Υπ. Διδάκτωρ ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Πατρών, Συνεργάτης Ελεύθερου Πανεπιστημίου Πολιτών

Ηλεκτρονική στοιχειοθεσία - σελιδοποίηση:

Μελιτζάνη Ειρήνη, Πτυχιούχος Τουριστικών Επιχειρήσεων ΤΕΙ Πάτρας, ΜΔΕ στις Επιστήμες της Αγωγής, Υπ. Διδάκτωρ ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Πατρών, Συνεργάτης Ελεύθερου Πανεπιστημίου Πολιτών

Σπανού Αικατερίνη, Εκπαιδευτικός ΠΕ70, Μεταπτυχιακή Φοιτήτρια στο Ε.Α.Π. στην Εκπαίδευση Ενηλίκων, Πτυχιούχος ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Πατρών

ISSN: 2407-9669

σ.σ. 78, σχήμα 17,5 X 25 εκ.

Απαγορεύεται η μερική ή ολική αναδημοσίευση του έργου αυτού, καθώς και η αναπαραγωγή του με οποιοδήποτε άλλο μέσο, χωρίς σχετική άδεια του κατόχου του Copyright.

Θεωρία και έρευνα στις Επιστήμες της Αγωγής

Περιοδική έκδοση

Για την επιλογή της ύλης εφαρμόζεται το σύστημα των κριτών

Διευθυντής σύνταξης

Γεωργογιάννης Παντελής, Καθηγητής ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Πατρών

Αναπληρωτές διευθυντές σύνταξης

Φυριπτής Εμμανουήλ, Καθηγητής ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Αθηνών

Villar Lecumberri Alicia, Profesora honoraria, Departamento de Filología Clásica, Universidad Autónoma de Madrid

Baros Wassilios, Professur für Pädagogik mit Schwerpunkt Vergleichende Bildungsforschung, Universität Augsburg

Επιστημονική Επιτροπή

Αναστασιάδου Σοφία, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας

Αρμάος Ρέμος, Σύμβουλος Καθηγητής ΕΑΠ, Εκπαίδευση Ενηλίκων

Αρχάκης Αργύρης, Αναπλ. Καθηγητής Τμ. Φιλολογίας Πανεπιστημίου Πατρών

Ασημάκη-Δημακοπούλου Αννυ, Λέκτορας Πανεπιστημίου Πατρών

Βαμβακούση Ξανθή (Ξένια), Επικ. Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Βεργίδης Δημήτριος, Καθηγητής Πανεπιστημίου Πατρών

Γαλανάκη Ευαγγελία, Καθηγήτρια Εθνικού Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών

Δαμανάκης Μιχάλης, Καθηγητής Πανεπιστημίου Κρήτης

Δημάκος Ιωάννης, Επίκουρος Καθηγητής Πανεπιστημίου Πατρών

Θάνος Θεόδωρος, Επίκουρος Καθηγητής Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Καλεράντε Ευαγγελία, Επίκουρη Καθηγήτρια Εκπαιδευτικής Πολιτικής, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας

Καμαριανός Ιωάννης, Επίκουρος Καθηγητής Πανεπιστημίου Πατρών

Κασωτάκη-Γατοπούλου Αργυρώ, Δρ., Επίκουρη Καθηγήτρια, Hankuk University of Foreign Studies της Ν. Κορέας

Κατσιμάρδος Βασίλης Δρ. Παιδαγωγικής, Σχολικός Σύμβουλος Δημοτικής Εκπαίδευσης 46ης Περιφέρειας Αθήνας

Καψάλης Γεώργιος, Καθηγητής Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Κιαπίδου Ειρήνη-Σοφία, *Επίκουρη Καθηγήτρια Τμ. Φιλολογίας Πανεπιστημίου Πατρών*
Kolioussi Lambriini, *Profesora, Universidad Nacional Autónoma de México*
Λαζαρίδου Αγγελική, *Δρ., Επίκουρη Καθηγήτρια, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας*
Μάγος Κωνσταντίνος, *Επίκουρος Καθηγητής Πανεπιστημίου Θεσσαλίας*
Μαλαφάντης Κωνσταντίνος, *Καθηγητής Εθνικού Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών, Πρόεδρος Παιδαγωγικής Εταιρίας Ελλάδας*
Μαυρίλας Δημοσθένης, *Αναπληρωτής Καθηγητής Πανεπιστημίου Πατρών*
Μέγα Γεωργία, *Καθηγήτρια/Σύμβουλος ΣΕΠ-ΕΑΠ*
Μήτσας Ναπολέων, *Καθηγητής Πανεπιστημίου Θεσσαλίας*
Μουσένα Ελένη, *Σχολική Σύμβουλος, Δρ Εκπαιδευτικής Πολιτικής Πανεπιστημίου Πατρών*
Μτάκας Θωμάς, *Αναπληρωτής Καθηγητής Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*
Μπρίνια Βασιλική, *Δρ στις Επιστήμες της Αγωγής και της Εκπαίδευσης του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών*
Μυλωνάκου-Κεκέ Ηρώ, *Αναπλ. Καθηγήτρια Εθνικού Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών*
Νιφτανίδου Θεοχαρούλα, *Επίκουρη Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Πατρών*
Ντίνας Κωνσταντίνος, *Καθηγητής Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας*
Παζιώνη-Καλλή Κατερίνα, *Καθηγήτρια, Σύμβουλος ΣΕΠ ΕΑΠ*
Ροφούζου Αιμιλία, *Λέκτορας Γερμανικής Γλώσσας και Φιλολογίας, Σχολή Ναυτικών Δοκίμων*
Ρεράκης Ηρακλής, *Καθηγητής Παιδαγωγικής – Χριστιανικής Παιδαγωγικής, Α.Π.Θ.*
Πανταζής Σπύρος, *Ομότιμος Καθηγητής Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*
Πλακίτση Κατερίνα, *Αναπλ. Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*
Πλιόγκου Βασιλική, *Δρ. Παιδαγωγικών*
Σαββάκης Μάνος, *Επίκουρος Καθηγητής Πανεπιστημίου Αιγαίου*
Σάλμοντ Ελευθερία, *Λέκτορας Δημοκρίτειου Πανεπιστημίου Θράκης*
Σαραφίδου Γιασεμή-Όλγα, *Αναπλ. Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Θεσσαλίας*
Σαχανά Ιφιγένεια, *Δρ. Κλασικής Αρχαιολογίας Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης*
Σκούρτου Ελένη, *Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Αιγαίου*
Σπινθουράκη Ιουλία-Αθηνά, *Αναπλ. Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Πατρών*
Σταυρόπουλος Αναστάσιος, *Δρ. Τμήματος Μέσων Επικοινωνίας και Πολιτισμού της Σχολής Διεθνών Σπουδών Επικοινωνίας και Πολιτισμού Παντείου Πανεπιστημίου Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών*
Στεργίου Λήδα, *Επικ. Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*
Τουρτούρας Χρήστος, *Λέκτορας Παιδαγωγικής ΑΠΘ*
Τσεσμελή Στυλιανή, *Λέκτορας Πανεπιστημίου Πατρών*
Τσιαβού Ευαγγελία, *Διδάκτωρ Πανεπιστήμιο Potsdam Γερμανίας*
Τσιμπουκλή Άννα, *ΣΕΠ ΕΑΠ, Υπεύθυνη Τομέα Εκπαίδευσης ΚΕΘΕΑ*
Φραγκούλης Ιωσήφ, *Επίκουρος Καθηγητής ΑΣΠΑΙΤΕ*
Φτερνιάτη Άννα, *Επίκουρη Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Πατρών*
Φωτεινός Δημήτριος, *Επίκουρος Καθηγητής Πανεπιστημίου Αθηνών*
Χαμπηλομάτη Παρασκευή, *Δρ. Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, Φιλολόγος, Διευθύντρια 2ου Λυκείου Άρτας*
Χατζηπαναγιωτίδη Άννα, *Επίκουρη Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Frederick Κύπρου*
Χατζηπαναγιώτου Παρασκευή, *Επίκουρη Καθηγήτρια European University Cyprus*

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

Περιεχόμενα

Τα καινοτόμα προγράμματα και η διαπολιτισμική ετοιμότητα των εκπαιδευτικών ως παράγοντες εκμάθησης της ελληνικής στο δίγλωσσο μειονοτικό σχολείο	7
<i>Χαμζαδάκη Γεωργία - Αγαπίδης Μάρκος - Αλμπανίδου Πανδώρα - Πόλκου Ζωή</i>	
Εντοπίζοντας εκπαιδευτικά πλαίσια για τη σχέση παιδιών, οικογένειας και ηλεκτρονικών παιχνιδιών	29
<i>Ατσικπάση Πηνελόπη - Φωκίδης Ερμανουήλ</i>	
Σχολικός εκφοβισμός – Πρόληψη και παρέμβαση	43
<i>Κορωνάκης Αριστόβουλος</i>	
Λήψη επαγγελματικών αποφάσεων στην εφηβική ηλικία: Μια μελέτη περίπτωσης	63
<i>Αργυροπούλου Αικατερίνη</i>	

Χαμζαδάκη Γεωργία
Αγαπίδης Μάρκος
Αλμπανίδου Πανδώρα
Πόλκου Ζωή

**Τα καινοτόμα προγράμματα
και η διαπολιτισμική ετοιμότητα
των εκπαιδευτικών ως παράγοντες εκμάθησης
της ελληνικής στο δίγλωσσο μειονοτικό σχολείο**

**The innovative programs and the intercultural readiness of teachers as agents
of the Greek language learning in the bilingual minority schools**

Περίληψη

Το μειονοτικό σχολείο είναι ένα δίγλωσσο σχολείο που λειτουργεί με ιδιότυπο καθεστώς και αποσκοπεί στη διδασκαλία της Τουρκικής και Ελληνικής γλώσσας στους μαθητές της μουσουλμανικής μειονότητας της Θράκης. Πολυάριθμες ποιοτικές και ποσοτικές έρευνες μέχρι σήμερα προσπάθησαν να διερευνήσουν τα προβλήματα, την αποτελεσματικότητα των προγραμμάτων που ακολουθούνται, την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και την αξιοποίηση των υλικών που έχουν παραχθεί για την εκμάθηση της ελληνικής ως δεύτερης. Η διαπίστωση της ελλειμματικής γνώσης της ελληνικής που εξακολουθεί να υπάρχει σε μεγάλο μέρος των μαθητών της μουσουλμανικής μειονότητας οδηγεί σε περαιτέρω προβληματισμό απ' τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς των μειονοτικών σχολείων. Η παρούσα έρευνα έχει ως σκοπό τη διερεύνηση της αποτελεσματικότητας των καινοτόμων μεθόδων που χρησιμοποιούνται στο μειονοτικό σχολείο καθώς και

της διαπολιτισμική ετοιμότητας των εκπαιδευτικών που υπηρετούν σ' αυτά.

Λέξεις-κλειδιά: διγλωσσία, καινοτόμα προγράμματα, διαπολιτισμική ετοιμότητα, μειονοτικό σχολείο

The innovative programs and the intercultural readiness of teachers as agents of the Greek language learning in the bilingual minority schools

Summary

The minority school is a bilingual school that operates under a special regime and aims at teaching the Turkish and Greek languages to students of the Muslim minority in Thrace. Numerous qualitative and quantitative studies to date have attempted to investigate the problems, the effectiveness of the implemented programs, the training of teachers and the use of materials produced for learning Greek as a second language. The finding of deficient knowledge of Greek that still exists in much of the Muslim minority students leads to further reflection from the same teachers of minority schools. This research aims to investigate the efficacy of the innovative methods employed in the minority schools and the intercultural readiness of teachers who work in them.

Key words: bilingualism, innovative programmes, intercultural readiness, minority school

1.Εισαγωγή

Το φαινόμενο της διγλωσσίας αποτελεί ένα διεθνές κατεστημένο και αποτελεί πλέον τον κανόνα στις σύγχρονες πολυπολιτισμικές κοινωνίες¹. Κι ενώ δημιουργούνται διαρκώς νέες συνθέσεις πληθυσμών στο εσωτερικό των κοινωνιών, παράλληλα απαιτούνται νέες πρακτικές για την αποτελεσματική διδασκαλία των διαφορετικών γλωσσών που μιλιούνται, αφού οι παραδοσιακές πρακτικές αποδεικνύονται ανεπαρκείς και ακατάλληλες².

Προς αυτή την κατεύθυνση κινείται η προσπάθεια υποστήριξης των καινοτόμων προγραμμάτων που εφαρμόζονται τα τελευταία χρόνια και στα μειονοτικά σχολεία της Ελλάδας και έχουν στόχο να διευρύνουν τις μεθοδολογικές επιλογές των εκπαιδευτικών και να βοηθήσουν στην ανάπτυξη ενός επικοινωνιακού πλαισίου μάθησης.

Στόχος αυτής της μελέτης είναι να καταγραφούν οι θέσεις των

1 Σκούρτου, Ε. (1997). *Θέματα διγλωσσίας και εκπαίδευσης*. Αθήνα: Νήσος.

2 Baker, C. (2006). *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism* (4th ed.). Clevedon: Multilingual Matters.

εκπαιδευτικών του ελληνόγλωσσου προγράμματος των μειονοτικών σχολείων του νομού Ροδόπης ως προς τις επιλογές τους στη χρήση καινοτόμων δραστηριοτήτων, τις μεθοδολογικές τους προτιμήσεις στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης και τη διάθεση για προσωπική ανάπτυξη μέσω της επιμόρφωσης.

Στο πρώτο μέρος της εργασίας γίνεται μια εννοιολογική προσέγγιση της διγλωσσίας εστιάζοντας στη δίγλωσση εκπαίδευση των μειονοτήτων. Επιχειρείται επίσης ο προσδιορισμός και η ανάδειξη της σημασίας των καινοτόμων δράσεων για την ανάπτυξη της επικοινωνιακής ικανότητας των μαθητών, και γίνεται μια σύντομη αναφορά στην ιστορία και το θεσμικό πλαίσιο της δίγλωσσης εκπαίδευσης των παιδιών της Μουσουλμανικής Μειονότητας της Δυτικής Θράκης.

Ακολουθεί το εμπειρικό μέρος της έρευνας. Περιγράφεται η μεθοδολογία, το δείγμα και τα μεθοδολογικά εργαλεία. Κατόπιν γίνεται η ανάλυση των δεδομένων και τέλος παρατίθεται η συζήτηση και τα συμπεράσματα.

2. Αποσαφήνιση όρων

2.1. Διγλωσσία

Η διγλωσσία (bilingualism) συνιστά ένα παγκόσμιο φαινόμενο, το οποίο εμφανίζεται όταν δύο ομάδες με διαφορετικό γλωσσικό υπόβαθρο έρχονται σε επαφή. Στη διεθνή βιβλιογραφία δεν υφίσταται ένας γενικά αποδεκτός ορισμός του φαινομένου της διγλωσσίας. Ο κάθε ερευνητής υιοθετεί τον ορισμό που διευκολύνει το πεδίο στο οποίο κινείται και τους στόχους που έχει θέσει³.

Κλασικός θεωρείται ο ορισμός του Uriel Weinreich, ο οποίος ορίζει τη διγλωσσία ως «πρακτική της εναλλασσόμενης χρήσης δύο γλωσσών από ένα άτομο το οποίο θεωρείται δίγλωσσο»⁴.

Ένας γενικός ορισμός ωστόσο, είναι αυτός που προτείνει η Τριάρχη-Herrmann⁵ σύμφωνα με τον οποίο ένα άτομο θεωρείται δίγλωσσο όταν διαθέτει τη γλωσσική εκείνη ικανότητα μέσω της οποίας μπορεί να εκφράζεται, προφορικά ή και γραπτά, χωρίς ιδιαίτερες δυσκολίες σε δύο γλωσσικά συστήματα. Μια ικανότητα που έχει αναπτύξει με βάση τις δικές του ψυχολογικές, φυσιολογικές, συναισθηματικές και κοινωνικές προϋποθέσεις και λόγω της άμεσης και συνεχούς επαφής του με ένα δίγλωσσο κοινωνικοπολιτισμικό περιβάλλον. Παράγοντες που εμπλέκονται στην εμφάνιση του συγκεκριμένου φαινομένου ποικίλουν και μπορεί να είναι πολιτικοί, θρησκευτικοί, κοινωνικοί ή εκπαιδευτικοί.

Πέρα από το γενικό ορισμό της διγλωσσίας κρίνεται απαραίτητο να

3 Σελλά-Μάζη, Ε. (2001). *Διγλωσσία και Κοινωνία. Η ελληνική πραγματικότητα*. Αθήνα: Προσκήνιο.

4 Weinreich, U. (1968). *Languages in Contact*. The Hague: Mouton de Gruyter, σ.1.

5 Τριάρχη – Herrmann, Β. (2005). *Πολύγλωσσα παιδιά: Η αγωγή τους στην οικογένεια και το σχολείο*. Θεσσαλονίκη: Εκδοτικός οίκος Αδελφών Κυριακίδη, σ. 45.

αποσαφηνιστούν οι όροι «πρώτη ή μητρική γλώσσα», «δεύτερη γλώσσα» και «ξένη γλώσσα», καθώς αυτοί απαντούν πολύ συχνά στην επιστημονική μελέτη για τη διγλωσσία, όπως και την παρουσίαση των βασικών θεωριών για την κατάκτηση της πρώτης και της δεύτερης γλώσσας.

Για την Τριάρχη – Hermann⁶ η πρώτη γλώσσα που κατακτά ένα παιδί ονομάζεται μητρική γλώσσα, όρος που έχει επικρατήσει στο λεξιλόγιο των περισσότερων γλωσσών. Η μητρική γλώσσα δηλαδή, είναι η πρώτη γλώσσα που κατακτά το άτομο με τη στενή επαφή με τη μητέρα του ή με άλλα άτομα του περιβάλλοντός του και η οποία εξακολουθεί να είναι η μητρική του ακόμη και αν χρησιμοποιεί σε καθημερινή βάση μια άλλη γλώσσα. Ωστόσο, η γλώσσα που μαθαίνει πρώτη ένα παιδί μπορεί να μη συμπίπτει με τη γλώσσα της μητέρας του για αυτό και ο όρος μητρική γλώσσα συχνά αντικαθίσταται στη βιβλιογραφία με τον όρο «πρώτη γλώσσα».

Ο όρος «δεύτερη γλώσσα» αναφέρεται στη γλώσσα που μαθαίνει ένα άτομο αφού πρώτα έχει κατακτήσει ή κατακτά ακόμη την πρώτη γλώσσα. Η δεύτερη γλώσσα κατακτάται σε ένα περιβάλλον όπου χρησιμοποιείται ως κύρια γλώσσα η γλώσσα της πλειονότητας είτε με την επαφή του ατόμου με φυσικούς ομιλητές (η περίπτωση των μεταναστών που μαθαίνουν τη γλώσσα της χώρας υποδοχής) είτε σε επίσημο σχολικό περιβάλλον⁷.

Η «ξένη γλώσσα», τέλος κατακτάται από κάποιον στο περιβάλλον της μητρικής του, δεν έχει άμεση πρακτική εφαρμογή στο περιβάλλον του μαθητή, καθώς δε χρησιμοποιείται ευρέως σε αυτό, αλλά μπορεί να είναι χρήσιμη για τη διαπολιτισμική επικοινωνία στο μέλλον ή απλά να αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι του αναλυτικού προγράμματος κάποιας ή κάποιων βαθμίδων της εκπαίδευσης⁸.

2.2. Δίγλωσση εκπαίδευση μειονοτήτων

Ο πρώτες έρευνες που αφορούσαν το θέμα της διγλωσσίας έδιναν αρνητικά αποτελέσματα υποστηρίζοντας ότι προκαλεί διανοητική σύγχυση στο δίγλωσσο άτομο και ότι οι δίγλωσσοι έχουν χαμηλότερη νοημοσύνη από τους μονόγλωσσους. Οι σύγχρονες έρευνες όμως (Landry, 1974, Cummins, 1978, Coppetiers, 1987, Baker, 2001)⁹ ανατρέπουν αυτούς τους ισχυρισμούς αποδεικνύοντας πως η

6 Τριάρχη – Hermann, B. (2005). *Πολύγλωσσα παιδιά: Η αγωγή τους στην οικογένεια και το σχολείο*. Θεσσαλονίκη: Εκδοτικός οίκος Αδελφών Κυριακίδη, σ.30.

7 Τριάρχη – Hermann, B. (2000). *Η Διγλωσσία στην Παιδική Ηλικία: Μια ψυχολογολογική προσέγγιση*. Αθήνα: Gutenberg, σ.55.

8 Μπέλλα, Σ. (2011). *Η Δεύτερη Γλώσσα: Κατάκτηση και Διδασκαλία*. Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκη, σ.21.

9 Coppetiers, R.(1987). Competence differences between native and near-native speakers. *Language*, 6, 545-573, Cummins, J. (1978). Bilingualism and the developpement of Metalingistic Awareness. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 9, 131-149, Landry, R.G. (1974). A comparison of second language learners and monolinguals on divergent thinking tasks at the elementary school level. *Modern Language Journal*, 58, 10-15, Baker, C. (2001). *Εισαγωγή στη διγλωσσία και στη Δίγλωσση Εκπαίδευση* (επιμ.εισαγ. Μ.Δαμανάκης, μτφρ. Α.

διγλωσσία σχετίζεται με οφέλη στη μεταγλωσσική συνείδηση, στις δεξιότητες αναγωγικής λογικής στα μαθηματικά και στην εκμάθηση τρίτης γλώσσας¹⁰.

Σύμφωνα με τη Romaine¹¹ οι έρευνες που καταλήγουν στο συμπέρασμα πως η διγλωσσία συνδέεται με χαμηλότερο IQ, αναφέρονται σε μαθητές που παρακολουθούσαν προγράμματα εμβύθισης (submersion-type programmes)¹². Στα προγράμματα εμβύθισης οι μαθητές έχουν μία μητρική γλώσσα χαμηλού κύρους, τα κίνητρά τους για μάθηση είναι χαμηλά γιατί δεν έχουν δικαίωμα επιλογής γλώσσας, και οι γονείς τους, που συνήθως είναι χαμηλού κοινωνικο-οικονομικού κύρους, δεν συμμετέχουν στη δίγλωσση ανάπτυξη των παιδιών τους. Σε τέτοιες περιπτώσεις η δεύτερη γλώσσα αποτελεί απειλή για την πρώτη, φαινόμενο που έχει ονομαστεί **αφαιρετική διγλωσσία** (subtractive bilingualism)¹³.

Στην έρευνα λοιπόν για τη διγλωσσία υπάρχει ένας διαχωρισμός ανάμεσα σε αφαιρετική και προσθετική. Η **προσθετική διγλωσσία** διαμορφώνεται όταν η διδασκαλία στο σχολείο στοχεύει στην ταυτόχρονη ανάπτυξη και των δυο γλωσσών, μητρικής και επίσημης. Ενώ αντίθετα η αφαιρετική διγλωσσία στηρίζεται στην ανάπτυξη της μια γλώσσας, συνήθως της επίσημης, σε βάρος της άλλης. Το αποτέλεσμα της αφαιρετικής διγλωσσίας είναι η χαμηλή σχολική επίδοση που οφείλεται στη συρρίκνωση της υποκείμενης γλωσσικής ικανότητας. Η προσθετική διγλωσσία επιτρέπει τον εμπλουτισμό του λεξιλογίου και τη διεύρυνση της Κοινής Υποκείμενης Γλωσσικής Ικανότητας¹⁴.

Οι σημαντικότερες προσπάθειες ερμηνείας των αποτελεσμάτων της έρευνας για τη σχέση διγλωσσίας και γνωστικής λειτουργίας μπορούν να χαρακτηριστούν οι έρευνες του Cummins¹⁵ ο οποίος υποστήριξε πως οι γλώσσες του ατόμου αλληλεπιδρούν μεταξύ τους και λειτουργούν με τον ίδιο μηχανισμό επεξεργασίας προτείνοντας με βάση αυτή τη θεωρία, το Μοντέλο της Κοινής Υποκείμενης Γλωσσικής Ικανότητας. Η θεωρία του Cummins μπορεί να παρουσιασθεί με την ιδέα ενός παγόβουνου, του οποίου οι δυο κορυφές (που

Αλεξανδροπούλου). Αθήνα: Gutenberg, σ.ς.223, 238.

10 Baker, C. & Prys Jones, S. (1998). *Encyclopedia of Bilingualism and Bilingual Education*. Clevedon: Multilingual Matters.

11 Romaine, S. (1989). *Bilingualism*. Oxford: Blackwell.

12 Στα προγράμματα εμβύθισης (submersion programmes) οι μαθητές διδάσκονται αποκλειστικά την πλειονοτική γλώσσα. Έτσι, στο σχολείο αντιμετωπίζουν μία γλώσσα την οποία δεν μιλούν στον ίδιο βαθμό με τους γηγενείς συμμαθητές τους, βιώνοντας μία αναντιστοιχία μεταξύ της γλώσσας του σπιτιού και της γλώσσας του σχολείου. Οδηγούνται σε μεγάλα ποσοστά σε σχολική αποτυχία και δημιουργείται ένας φαύλος κύκλος, όπου η μειονοτική γλώσσα θεωρείται υπαίτια για τη σχολική αποτυχία και έτσι ενισχύονται οι αρνητικές στάσεις απέναντί της.

13 Skutnabb-Kangas, T. (1984). *Bilingualism or not*. Clevedon: Multilingual Matters.

14 Σύμφωνα με τον Cummins (2005) η «κοινή υποκείμενη γλωσσική ικανότητα» (common underlying proficiency) είναι υπεύθυνη για τη λειτουργία δύο ή περισσότερων γλωσσικών συστημάτων. Στο μοντέλο αυτό ο εγκέφαλος παρουσιάζεται ως ένας κοινός χώρος αποθήκευσης και των δυο γλωσσών, δείχνοντας έτσι ότι συντελείται μεταφορά εννοιολογικής γνώσης και δεξιοτήτων από τη μία γλώσσα στην άλλη.

15 Cummins, J. (2005). *Ταντότητες υπό Διαπραγμάτευση. Εκπαίδευση με σκοπό την ενδυνάμωση σε μια κοινωνία της ετερότητας*. Μτφρ. Αργύρη Σουζιάνα. Αθήνα: Gutenberg.σ.σ. 135-139.

αποτελούν τις δυο γλώσσες) βρίσκονται πάνω από την επιφάνεια του νερού και δεν έχουν καμία επαφή μεταξύ τους. Οι δύο όμως κορυφές του παγόβουνου στηρίζονται πάνω σε μια κοινή βάση, η οποία δεν είναι ορατή και αποτελεί αυτό που ο Cummins ορίζει ως Κοινή Υποκείμενη Γλωσσική Ικανότητα.

Η Σκούρτου¹⁶ υποστηρίζει ότι η διγλωσσία δεν είναι ένα σταθερό γνώρισμα του ατόμου, αλλά βρίσκεται σε μια δυναμική κατάσταση εξέλιξης με δυνατότητες να διατηρηθεί και να αναπτυχθεί, αλλά και το αντίθετο. Ορίζει τη διαδικασία με την οποία η διγλωσσία μπορεί να μετατραπεί σε μονογλωσσία ως **γλωσσική μετατόπιση** (language shift). Η γλωσσική μετατόπιση μπορεί να επηρεαστεί από παράγοντες όπως οι δεσμοί μεταξύ των μειονοτικών ομάδων, η χαμηλή εκτίμηση της γλώσσας των μειονοτήτων, η πολυμορφία που μπορεί να χαρακτηρίζει τη μειονοτική γλώσσα, η υποστήριξη ή όχι της μειονοτικής γλώσσας και οι πιέσεις που ασκούνται στους μειονοτικούς πληθυσμούς για την αντικατάσταση των γλωσσών τους. Τα μέλη μιας γλωσσικής μειονότητας αναγκάζονται να επιλέξουν αν θα στηρίζουν τη γλώσσα τους ή αν θα προσπαθήσουν για τη γρήγορη εκμάθηση της γλώσσας της πλειονότητας που θα τους επιτρέψει αποτελεσματικότερη κοινωνική ένταξη και επαγγελματική εξέλιξη.

Ο Baker προσδιορίζει τα βασικά σημεία της θεωρίας του Cummins ως εξής:

- η σκέψη καθορίζεται από τον ίδιο κεντρικό μηχανισμό ανεξάρτητα από τις πόσες γλώσσες κατέχει το άτομο
- ο ανθρώπινος εγκέφαλος έχει τη δυνατότητα να αποθηκεύσει δύο ή περισσότερες γλώσσες
- η γνωστική λειτουργία και η σχολική πρόοδος μπορούν να επιτευχθούν το ίδιο ικανοποιητικά είτε το άτομο κατέχει μια γλώσσα είτε περισσότερες
- η κατοχή μιας γλώσσας θεωρείται ικανοποιητική όταν ανταπεξέρχεται στις γλωσσικές απαιτήσεις της τάξης
- το μαθησιακό υλικό πρέπει να διαμορφώνεται σε σχέση με το επίπεδο κατοχής της γλώσσας
- η σχολική επίδοση μπορεί να επηρεαστεί αρνητικά όταν μια από τις δυο γλώσσες δεν αναπτύσσονται επαρκώς¹⁷.

Το μοντέλο της Κοινής Βασικής Ικανότητας, παρότι καταδεικνύει τα θετικά οφέλη της διγλωσσίας, δεν απαντά στο καίριο ερώτημα «ποιος πρέπει να είναι ο ιδανικός βαθμός κατοχής της γλώσσας από το μαθητή για να μπορέσει να αποκομίσει τα πλεονεκτήματα της διγλωσσίας». Έτσι αναπτύχθηκε μια

16 Σκούρτου, Ε. (2001). Διγλωσσία, διδασκαλία δεύτερης γλώσσας, στο *Εκπαίδευση: Πολιτισμικές Διαφορές- Κοινωνικές Ανισότητες*. Τόμος Α. *Κοινωνικές Ταυτότητες/Ετερότητες – Κοινωνικές Ανισότητες, Διγλωσσία και Σχολείο*, (σελ. 167-245). Πάτρα: ΕΛΛΗΝΙΚΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ.

17 Baker, C. (2006). *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism* (4th ed.). Clevedon: Multilingual Matters.

πιο σύνθετη θεωρία, η θεωρία των Οριακών Επιπέδων όπου το κάθε επίπεδο προσδιορίζει ένα επίπεδο γλωσσικής ικανότητας. Η θεωρία των Οριακών Επιπέδων μας βοηθά να κατανοήσουμε τη χαμηλή σχολική επίδοση των μαθητών που διδάσκονται μέσω μιας δεύτερης γλώσσας, με κυριότερη αιτία το χαμηλό επίπεδο επάρκειας στην κύρια γλώσσα¹⁸.

Η εξέλιξη της θεωρίας των Οριακών Επιπέδων είναι η θεωρία της Αλληλεξάρτησης των Γλωσσών, η οποία ορίζει ότι η ικανότητα στη δεύτερη γλώσσα εξαρτάται από το επίπεδο επάρκειας στην πρώτη γλώσσα. Δηλαδή όσο μικρότερη είναι η κατάκτηση της μητρικής γλώσσας, τόσο δυσκολότερη θα είναι η εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας. Στην περίπτωση του ελληνικού σχολείου, η Σκούρτου προτείνει ο δίγλωσσος μαθητής να κατακτά την ελληνική γλώσσα (δεύτερη ή ξένη) σε συνάρτηση με την πρώτη του γλώσσα. Για να μπορέσει λοιπόν ο μαθητής να αναπτύξει προσθετική διγλωσσία και να αποκομίσει τα οφέλη της θα πρέπει η ανάπτυξη και των δυο γλωσσών να ξεπεράσει κάποια όρια (Υπόθεση Οριακών Επιπέδων).

Η Σκούρτου αναφέρει επίσης ότι η αλληλεξάρτηση των γλωσσών αναπτύσσεται σε δυο επίπεδα, στο επίπεδο των χώρων χρήσης της γλώσσας και στο επίπεδο της εξάρτησης της πρώτης γλώσσας για την εκμάθηση της δεύτερης. Ως βασικός χώρος χρήσης μιας γλώσσας θεωρείται η οικογένεια, όπου η μάθηση συντελείται μέσω της επικοινωνίας, ενώ παράλληλα επιτυγχάνεται και η κατάκτηση της γλώσσας. Υπάρχουν όμως και χώροι χρήσης, όπως το σχολείο, όπου η γλώσσα διδάσκεται για να χρησιμοποιηθεί ως μέσο για τη μάθηση άλλων περιεχομένων (π.χ. δεύτερη ή ξένη γλώσσα). Διαπιστώνεται λοιπόν ότι στο επίπεδο της σχέσης των γλωσσών, ο βαθμός κατάκτησης της πρώτης γλώσσας προσδιορίζει το βαθμό ανάπτυξης της δεύτερης γλώσσας και η εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας δεν αποτελεί ένα ποσοτικό μέγεθος, αλλά μια συγκεκριμένη ποιοτική σχέση με την πρώτη γλώσσα¹⁹.

2.3..Καινοτομία και γλωσσική ανάπτυξη

Τα τελευταία χρόνια σε πολλά εκπαιδευτικά συστήματα χωρών – μελών της Ευρωπαϊκής Ένωσης εισήχθησαν, εφαρμόστηκαν και αξιολογήθηκαν προγράμματα που στόχευαν στη μετάβαση από ένα σύστημα απομνημόνευσης και ατομικής προσπάθειας σε μια ομαδο-συνεργατική, βιωματική και διερευνητική προσέγγιση της γνώσης. Αυτή η προσπάθεια στόχευε, εκτός των άλλων, στην ανάπτυξη της συνεργασίας και της επικοινωνίας ανάμεσα στους μαθητές στις πολυπολιτισμικές πια τάξεις των σχολείων. Τα καινοτόμα προγράμματα

18 Σκούρτου, Ε. (2001). Διγλωσσία, διδασκαλία δεύτερης γλώσσας, στο *Εκπαίδευση: Πολιτισμικές Διαφορές-Κοινωνικές Ανισότητες*. Τόμος Α. *Κοινωνικές Ταυτότητες/Ετερότητες – Κοινωνικές Ανισότητες, Διγλωσσία και Σχολείο*, (σελ. 167-245). Πάτρα: ΕΛΛΗΝΙΚΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ

19 Σκούρτου, Ε. (1997). *Θέματα διγλωσσίας και εκπαίδευσης*. Αθήνα: Νήσος.

συνδέθηκαν με τη μετάδοση αξιών, την προσπάθεια σύνδεσης των μαθητών διαφορετικής κουλτούρας μέσα στο πλαίσιο αναγνώρισης της διαφορετικότητάς τους και τη σύνθεση μιας πολυπρισματικής πραγματικότητας. Μέσα από τη μάθηση των διδακτικών αντικειμένων και την εφαρμογή νέων μεθοδολογικών αρχών, εκτός από την αβίαστη έκφραση και ανάπτυξη των γλωσσικών ικανοτήτων των μαθητών προωθείται η καλλιέργεια θετικών στάσεων και συμπεριφορών των μαθητών, καθώς και η ανάπτυξη δεξιοτήτων επικοινωνίας²⁰.

Σύμφωνα με τη Νημά, σκοπός της γλωσσικής διδασκαλίας στο περιβάλλον του σχολείου είναι πρωτίστως η ανάπτυξη επικοινωνίας και διαπροσωπικών σχέσεων. Η ομιλία και η γραφή δε νοούνται παρά μόνο ως μέρος της κοινωνικής δράσης του ατόμου. Η γλώσσα είναι επίσης και όργανο σκέψης. Οι δύο αυτές γνωστικές λειτουργίες συνδέονται στενά έτσι ώστε η καλλιέργεια της γλώσσας να αποτελεί σημαντική συμβολή στην ανάπτυξη των γνωστικών ικανοτήτων του παιδιού²¹.

Ανάμεσα λοιπόν στους άλλους στόχους των καινοτόμων προγραμμάτων (αλλαγή στάσης και συμπεριφοράς των μαθητών, ενίσχυση της υπευθυνότητας, της αυτοπεποίθησης, της προσωπικότητας του μαθητή κτλ) είναι και η ανανέωση και ο εκσυγχρονισμός της διδακτικής διαδικασίας με την εισαγωγή νέων στρατηγικών, μεθόδων και υλικών και η αβίαστη χρήση της γλώσσας σε διαφορετικές επικοινωνιακές καταστάσεις²².

2.4. Καινοτόμα προγράμματα στην εκπαίδευση

Όταν μιλούμε για καινοτόμα προγράμματα, εννοούμε αυτά τα οποία δεν υπαγορεύονται από το επίσημο αναλυτικό πρόγραμμα, αλλά βασίζονται στην πρωτοβουλία και την ευαισθησία των εκπαιδευτικών που αγωνίζονται να αλλάξουν τη σχολική πραγματικότητα των μαθητών τους, στοχεύοντας εκτός από τη γνωστική τους επάρκεια σε μια πολύπλευρη ανάπτυξη του εαυτού τους, αλλά και της ικανότητάς τους να σχετίζονται και να δημιουργούν²³.

Τα καινοτόμα προγράμματα που έχουν ευρύτερη εφαρμογή στα σχολεία είναι:

α) τα Διεπιστημονικά Προγράμματα - Σχολικές Δραστηριότητες, όπως:

- η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση (Ν.1892/90, άρθρο 111)
- η Αγωγή Υγείας (Φ.Ε.Κ. 577/92 και 629/92)

20 Council of Europe (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge: CUP.

21 Νημά, Ε (2004). «Γλωσσική ανάπτυξη και διδασκαλία». *Επιστημονικό Βήμα*, τ.3, Απρίλιος 2004, σς.15-29.

22 Σολομών, Ι. (Επιμ.) (1999). *Εσωτερική αξιολόγηση και προγραμματισμός του εκπαιδευτικού έργου στη σχολική μονάδα*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο- Τμήμα Αξιολόγησης.

23 Μπαγάκης, Γ. (2000). (Επιμ). *Προαιρετικά εκπαιδευτικά προγράμματα στη σχολική εκπαίδευση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

- τα Πολιτιστικά Θέματα (Ν.28/17/2000)
- οι Πανελλήνιοι Μαθητικοί Καλλιτεχνικοί Αγώνες (Ν.2817/2000)
- η Αγωγή Σταδιοδρομίας και Επιχειρηματικότητας των νέων (Υπ. Απ. 455/Γ2/7-2-2000)
- η ευέλικτη ζώνη (εφαρμόστηκε στα δημόσια σχολεία, αλλά δε βρήκε τη θέση της στα Μειονοτικά).

Ως καινοτόμες μεθοδολογικές πρακτικές μπορούμε να θεωρήσουμε επίσης ένα πλαίσιο δράσεων που στοχεύουν στη βελτίωση της μαθησιακής διαδικασίας και των κοινωνικών σχέσεων που αναπτύσσονται ανάμεσα στους συμμετέχοντες. Έχουν συμμετοχικό και δημιουργικό χαρακτήρα και προωθούν νέες αντιλήψεις στην εκπαίδευση όσον αφορά τις πεποιθήσεις, τις παιδαγωγικές πρακτικές και τη χρήση νέων τεχνολογιών²⁴.

2.5. Η δίγλωσση εκπαίδευση των παιδιών της Μουσουλμανικής Μειονότητας της Δυτικής Θράκης

Σύμφωνα με την έρευνα της Ασκούνη (2001), ο μειονοτικός μαθητικός πληθυσμός στη Θράκη στο επίπεδο της υποχρεωτικής εκπαίδευσης αριθμεί περίπου 7.500 μαθητές στο δημοτικό σχολείο και 3.500 στο γυμνάσιο. Το 90% των παιδιών ηλικίας δημοτικού φοιτά σε ξεχωριστά, αμιγή μειονοτικά δημοτικά σχολεία²⁵, τα οποία λειτουργούν με διπλό και δίγλωσσο πρόγραμμα. Το σύνολο σχεδόν των παιδιών ολοκληρώνει την εξαετή εκπαίδευση του δημοτικού. Αρκετό όμως ποσοστό μαθητών αποφοιτούν με ελλιπή γνώση της ελληνικής γλώσσας. Μετά το δημοτικό, το μεγαλύτερο μέρος των παιδιών της μειονότητας φοιτά σε δημόσια ελληνόγλωσσα γυμνάσια, ενώ περίπου το ένα τρίτο των μαθητών εγγράφεται στα δύο μειονοτικά γυμνάσια και τα ιεροσπουδαστήρια²⁶.

24 Μπονίδης, Κ. & Παπαδοπούλου, Β. *Καλές πρακτικές στο πολυπολιτισμικό σχολείο*, στο http://www.diapolis.auth.gr/epimorfotiko_uliko/images/pdf/keimena/praktikes/eisagwgi.pdf (προσπελάστηκε στις 15/3 2017)

25 Το μειονοτικό σχολείο λειτουργεί με βάση τη συνθήκη της Λοζάνης (1923) και μεταγενέστερα μορφωτικά πρωτόκολλα που υπογράφηκαν ανάμεσα στην Ελλάδα και στην Τουρκία. Τα μαθήματα διδάσκονται στα ελληνικά (γλώσσα, ιστορία, μελέτη περιβάλλοντος, κοινωνική και πολιτική αγωγή) και στα τουρκικά (γλώσσα, μαθηματικά, φυσική, θρησκευτικά). Εκτός από τις δύο μεγάλες πόλεις υπάρχουν διάσπαρτα στον ορεινό όγκο στα σύνορα Ελλάδας-Βουλγαρίας περίπου 120 μικρά διθέσια ή τετραθέσια σχολεία στα οποία οι εκπαιδευτικοί προέρχονται για το ελληνόγλωσσο πρόγραμμα από την πλειονότητα και για το τουρκόγλωσσο από τη μειονότητα. Οι δύο αυτές διακριτές ομάδες εκπαιδευτικών απλώς εναλλάσσονται σύμφωνα με το ωρολόγιο πρόγραμμα χωρίς να συνεργάζονται ιδιαίτερα μεταξύ τους. Οι σπουδές τους είναι επίσης διαφορετικές, οι μεν παλαιότεροι εκπαιδευτικοί της ελληνικής γλώσσας έχουν φοιτήσει στις Παιδαγωγικές Ακαδημίες (διετούς εκπαίδευσης), οι δε νεότεροι σε ηλικία στα Πανεπιστημιακά Τμήματα (τετραετούς φοίτησης). Οι εκπαιδευτικοί του τουρκόφωνου προγράμματος είναι σχεδόν όλοι απόφοιτοι της διετούς Ειδικής Παιδαγωγικής Ακαδημίας της Θεσσαλονίκης, η οποία απευθύνεται μόνο στον μειονοτικό πληθυσμό και προετοιμάζει εκπαιδευτικούς για τα συγκεκριμένα σχολεία. Πρόκειται για μια ιδιότυπη εκπαιδευτική συνθήκη, όπου όλη η εκπαιδευτική διαδικασία εκτυλίσσεται σε δύο παράλληλα προγράμματα που δεν συναντώνται ποτέ. Είναι ένα διχοτομημένο σχολείο σε όλα τα επίπεδα.

26 Ασκούνη, Ν. (2001). Εθνοκεντρισμός και Πολυπολιτισμικότητα: Η αναζήτηση ενός νέου προσανατολισμού της εκπαίδευσης. Στο Α. Ανδρούσου, Ν. Ασκούνη, Κ. Μάγος, & Σ. Χρηστίδου-Λιοναράκη, *Εκπαίδευση:*

Με εξαίρεση τις πόλεις, η μειονότητα ζει κυρίως σε αμιγείς οικισμούς, χωριστά από την πλειονότητα, και τα παιδιά της (στο επίπεδο του δημοτικού) δεν έρχονται σε επαφή με παιδιά της ηλικίας τους, που είναι φυσικοί ομιλητές της Ελληνικής γλώσσας. Το κοινωνικό και μορφωτικό προφίλ του μεγαλύτερου μέρους του πληθυσμού της μειονότητας είναι πολύ χαμηλό, πράγμα που αποδεικνύει την κοινωνική περιθωριοποίηση αυτής της ομάδας.

Ως αίτια της ελλιπούς ελληνομάθειας της πλειοψηφίας της Μουσουλμανικής Μειονότητας η Κοντού²⁷ αναφέρει τα παρακάτω:

- α) ακατάλληλες παιδαγωγικές προσεγγίσεις με ακατάλληλο εκπαιδευτικό υλικό που απευθυνόταν μέχρι το 2000 (πριν την εφαρμογή του προγράμματος Μουσουλμаноπαίδων του πανεπιστημίου Αθηνών)
- β) η περιορισμένη επαφή των μαθητών με την ελληνική σε αυθεντικές επικοινωνιακές περιστάσεις και σε σχέση με φυσικούς ομιλητές
- γ) η ευθύνη της πολιτείας η οποία υιοθέτησε μέχρι το 1990 σκόπιμη πολιτική επιλογή την ελλιπή μόρφωση των μαθητών της Μουσουλμανικής Μειονότητας,
- δ) η ευθύνη του σχολείου, όπου οι εκπαιδευτικοί κατηγορούνται για αδράνεια και έλλειψη ζήλου,
- ε) η πρακτική και συμβολική αξία των γλωσσών: η ελληνική είναι ενδεδυμένη με κύρος και εξουσία, ενώ η θέση της τουρκικής/πομακικής/ρομανί²⁸, θεωρούνται μειονοτικές και «μειονεκτικές»
- στ) οι κοινωνικοοικονομικές ανισότητες στους κόλπους της ίδιας της μειονότητας, όπου υπάρχει σαφής κοινωνική διαστρωμάτωση μεταξύ των μελών της, με διαφορετικές ανάγκες και δυνατότητες για κάθε κοινωνική τάξη.
- ζ) ο υφέρπων εθνικισμός, που βασίζεται στη «στρεβλή» ταύτιση έθνους και γλώσσας, ο οποίος εκδηλώνεται με αυξομειούμενη ένταση και επιπτώσεις ανάλογα με τις κατά καιρούς πολιτικές οξύνσεις μεταξύ Τουρκίας και Ελλάδας.

Ένας άλλος παράγοντας που επηρεάζει την εκμάθηση της Ελληνικής από τους μαθητές της μειονότητας φαίνεται να είναι η διαπολιτισμική επάρκεια και η διαπολιτισμική ετοιμότητα των εκπαιδευτικών, δηλαδή η ικανότητά τους να λαμβάνουν υπόψη τους τα χαρακτηριστικά της ταυτότητας και του πολιτισμικού πλαισίου των μαθητών όπως είναι η εθνικότητα, οι κοινωνικές ανάγκες, η θρησκεία, το γλωσσικό επίπεδο²⁹. Είναι απαραίτητο επίσης να χρησιμοποιούν

Πολιτισμικές διαφορές και κοινωνικές ανισότητες (τ. Β'). Εθνοπολιτισμικές Διαφορές στην Εκπαίδευση. Πάτρα: ΕΑΠ.

27 Κοντού, Π. (2009). *Η μουσουλμανική μειονότητα της Θράκης και η εκπαιδευτική πολιτική. Χρονική περίοδος από το 1995 μέχρι και σήμερα*. Διπλωματική εργασία. ΠΜΣ Πολιτική επιστήμη και Ιστορία. Αθήνα: Πάντειο Πανεπιστήμιο Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών.

28 Σύμφωνα με το Υπουργείο Εξωτερικών: «Η πλέον πρόσφατη γενική απογραφή (1991) κατέγραψε 98.000 περίπου άτομα σε πληθυσμό 338.000 κατοίκων της Θράκης, δηλαδή ποσοστό 29% του συνολικού πληθυσμού της περιοχής. Τη μειονότητα απαρτίζουν τρεις εθνοτικές ομάδες: 50 % είναι τουρκικής καταγωγής, 35% Πομάκοι και 15% Αθίγγανοι» (<http://www.hri.org/MFA/foreign/musmingr.htm>).

29 Σχετικά με το «άνοιγμα» των εκπαιδευτικών στις γλώσσες και τους πολιτισμούς των παιδιών των τάξεων

μεθόδους επικοινωνιακής προσέγγισης της γνώσης³⁰ και να επιμορφωθούν σε θέματα διγλωσσίας και διδασκαλίας της ελληνικής ως δεύτερης³¹. Η γνώση της δομής της τουρκικής γλώσσας, θα βοηθούσε να αντιληφθούν τη σημασία των λαθών των μαθητών και να οδηγηθούν σε υποστηρικτική διδασκαλία.

2.6. Εκπαιδευτική επάρκεια και διαπολιτισμική ετοιμότητα των εκπαιδευτικών³²

Με τον όρο «εκπαιδευτική επάρκεια» εννοούμε τη θεωρητική, επιστημονική, ερευνητική και διδακτική κατάρτιση που διαθέτει ένας εκπαιδευτικός ο οποίος καλείται να διδάξει σε αλλόγλωσσους μαθητές. Πιο συγκεκριμένα, ο όρος αφορά στη διδακτική του κατάρτιση στη διδασκαλία της ελληνικής σε μαθητές που δεν την έχουν πρώτη ή μητρική τους γλώσσα, αλλά και στις εκπαιδευτικές προσπάθειες για μια ομαλή κοινωνικοποίηση όλων των μαθητών.

Ο όρος «διαπολιτισμική ετοιμότητα» αναφέρεται στη δυνατότητα που επιδεικνύει ο εκπαιδευτικός να διαχειριστεί τη διαφορετικότητα που συναντάει στη σχολική αίθουσα. Η διαπολιτισμική ετοιμότητα εστιάζεται στην επικοινωνιακή ικανότητα του εκπαιδευτικού. Οι γνώσεις και οι στάσεις του προσανατολίζονται στην διαπολιτισμικό μοντέλο εκπαίδευσης, δηλαδή την ενσυναίσθηση, την αλληλεγγύη, το σεβασμό στην πολιτισμική ετερότητα, τη συνειδητοποίηση του εθνοκεντρικού τρόπου σκέψης που πιθανόν να υφέρπει στη στάση του και τον έλεγχο των στερεοτύπων και προκαταλήψεων του.

Ο όρος αυτός επίσης εμπεριέχει και τη διεύρυνση των γνώσεων που έχει λάβει ο εκπαιδευτικός από την πανεπιστημιακή του εκπαίδευση με την παρακολούθηση προγραμμάτων επιμόρφωσης, έτσι ώστε να αποκτήσει επίκαιρες γνώσεις και δεξιότητες και να τις εφαρμόζει στην καθημερινή σχολική πράξη, να είναι σε θέση να δρομολογεί διαδικασίες επικοινωνίας, κατανόησης και αλληλεγγύης μεταξύ των μαθητών, να προσδιορίζει τρόπους αξιοποίησης της γνώσης που θα διευκολύνουν την κατανόηση και συνεργασία μεταξύ των μαθητών και να φροντίζει για την εξασφάλιση συνθηκών που θα επιτρέπουν την επίδοση των μαθητών με ίσους όρους.

τους βλ. Βρατσάλης, Κ. & Σκούρτου, Ε. (2000). Δάσκαλοι και Μαθητές σε Τάξεις Πολιτισμικής Ετερότητας – Ζητήματα Μάθησης. *Εκπαιδευτική Κοινότητα*, 54, 26-33.

30 Προτάσεις για εργασίες και δραστηριότητες για παιδιά στο Τσοκαλίδου, Ρ.(2004). *Το πρώτο μου βιβλίο για τη διγλωσσία*, Θεσσαλονίκη: Μπαρμπουνάκης και Τσοκαλίδου, Ρ. (2012). *Χώρος για Δύο. Διγλωσσία και Εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη: Ζυγός.

31 Σχετική έρευνα για τις μεθόδους και τις πρακτικές που χρησιμοποιούν οι έλληνες εκπαιδευτικοί σε τάξεις διαπολιτισμικών σχολείων στο Αβραμίδου, Β. (2014). Διαχείριση της πολυπολιτισμικότητας στο σχολείο: Μια εμπειρική έρευνα, *Πολύδρομο*, 7, 18-25.

32 Γεωργογιάννης, Π. (2008). Διαπολιτισμική επάρκεια και διαπολιτισμική ετοιμότητα των εκπαιδευτικών. Στο Π. Γεωργογιάννης (Επιμ). *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση: Βηματισμοί για μια αλλαγή στην εκπαίδευση*, Τόμος 7^{ος}, Πάτρα, σ.σ..214-223.

2.7. Συναφείς έρευνες που διενεργήθηκαν

Το πεδίο της Μειονοτικής εκπαίδευσης γνώρισε μεγάλο ερευνητικό ενδιαφέρον μετά το 1990. Δεκάδες ποιοτικές και ποσοτικές έρευνες έχουν δημοσιευτεί σε βιβλία, πρακτικά συνεδρίων και σε έγκριτα ελληνικά και ξένα περιοδικά³³.

2.8. Σκοπός της Έρευνας

Οι παραπάνω έρευνες πραγματοποιήθηκαν στα πρώτα χρόνια της εφαρμογής του προγράμματος του ΠΕΜ. Τα κοινωνικά δεδομένα ήταν διαφορετικά (μεσολάβησε μια μεγάλη μεταναστευτική κίνηση των μειονοτικών πληθυσμών από τα χωριά του ορεινού όγκου σε πεδινές περιοχές των νομών, στις πρωτεύουσες Ξάνθη και Κομοτηνή, αλλά και μια γενικότερη μεταναστευτική κίνηση προς στο εξωτερικό λόγω της οικονομικής κρίσης που περνά χώρα μας τα τελευταία χρόνια). Οι εκπαιδευτικοί που είχαν επιμορφωθεί από το πρόγραμμα δεν υπηρετούν πια στις ίδιες θέσεις (έγιναν νέοι διορισμοί, άλλοι συνταξιοδοτήθηκαν, άλλοι μετατέθηκαν σε δημόσια σχολεία κ.τ.λ.). Εν τω μεταξύ μεσολάβησαν πολλά προγράμματα επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών από τους σχολικούς συμβούλους κι άλλους φορείς, πολλοί εκπαιδευτικοί παρακολούθησαν μεταπτυχιακά προγράμματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, καθώς και δεκάδες ημερίδες και συνέδρια με την ίδια θεματική. Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν η διερεύνηση των απόψεων και των πρακτικών των εκπαιδευτικών που εργάζονται σήμερα στα μειονοτικά σχολεία όσον αφορά στη χρήση καινοτόμων μεθόδων στη διδασκαλία τους και τη διαπολιτισμική τους ετοιμότητα να αντιμετωπίσουν τις δυσκολίες στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης.

2.9. Υπόθεση της έρευνας

Αφορμή για τη διενέργεια της παρούσας έρευνας αποτέλεσε η υπόθεση ότι η μειονοτική εκπαίδευση όπως παρέχεται στα μειονοτικά σχολεία του νομού

33 Ενδεικτικά αναφέρουμε τις παρακάτω έρευνες: Κανακίδου, Ε. (1994). *Η εκπαίδευση στη μουσουλμανική μειονότητα της Δυτικής Θράκης*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, Φραγκουδάκη Α, Δραγώνα, Θ. (1997). «Τι είν' η πατρίδα μας;» .*Εθνοκεντρισμός στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια, Ανδρούσου, Α. (2004). Επιμορφώνοντας εκπαιδευτικούς της μειονοτικής εκπαίδευσης: μια εξιστόρηση αμοιβαίων μετατοπίσεων στο Μειονότητες στην Ελλάδα. Επιστημονικό Συμπόσιο 7-9/11/2002. Εταιρεία Σπουδών Νεοελληνικού Πολιτισμού και Γενικής Παιδείας, σ.σ.301-312, Ασκούνη, Α. (2004). Η μειονοτική εκπαίδευση στη Θράκη ως ερευνητικό πεδίο:πολιτικές διαστάσεις της έρευνας, στο *Μειονότητες στην Ελλάδα*. Επιστημονικό Συμπόσιο 7-9/11/2002. Εταιρεία Σπουδών Νεοελληνικού Πολιτισμού και Γενικής Παιδείας,σ.σ.313-324, Εκθέσεις στο πλαίσιο του προγράμματος ΕΠΕΑΕΚ II «Εκπαίδευση Μουσουλμανοπαίδων2202-2004», Ιορδανίδου, Α.(2003). Η ελληνική ως ξένη γλώσσα: από τη μειονοτική στην πλειονοτική εκπαίδευση, στο *Ομοιότητες και Διαφορές. Αναζητώντας νέους δρόμους στην εκπαίδευση*. Πρακτικά Συνεδρίου, Κομοτηνή, 229-30/11/2002 , εκδ. του Προγράμματος: Εκπαίδευση Μουσουλμανοπαίδων 2002-2004, σ.σ.26-35, Μαυρομάτης, Γ. (2005). *Τα παιδιά της Καλκάντζας. Εκπαίδευση, φτώχεια και κοινωνικός αποκλεισμός σε μια κοινότητα μουσουλμάνων της Θράκης*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Ροδόπης, δεν έχει ακόμη τα αναμενόμενα αποτελέσματα στην εκμάθηση της ελληνικής από τους μουσουλμάνους μαθητές, λόγω των μεθοδολογικών επιλογών των εκπαιδευτικών και της ελλιπούς διαπολιτισμικής τους ετοιμότητας.

2.9.1. Ερευνητικά ερωτήματα

Η έρευνα βασίστηκε σε δύο βασικούς άξονες ερωτημάτων:

Στον πρώτο άξονα διερευνήθηκαν οι πρακτικές τις οποίες προτιμούν να ακολουθούν οι εκπαιδευτικοί του ελληνόγλωσσου προγράμματος στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης στο μειονοτικό σχολείο.

Στο δεύτερο άξονα διερευνήθηκε ο τρόπος με τον οποίο αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί τη διαφορετική κουλτούρα των μαθητών τους αλλά και το ενδιαφέρον τους για την επαγγελματική τους ανάπτυξη όσον αφορά την επιμόρφωσή τους στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης.

3. Μεθοδολογία της έρευνας

3.1. Το δείγμα της έρευνας

Η παρούσα έρευνα πραγματοποιήθηκε κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους 2016-2017. Το δείγμα της ποσοτικής έρευνας, που πραγματοποιήθηκε στα Μειονοτικά Δημοτικά Σχολεία του Ν Ροδόπης, είναι τυχαίο και αποτελείται από 33 εκπαιδευτικούς ΠΕ70 του ελληνόγλωσσου προγράμματος: 15 άνδρες και 18 γυναίκες εκ των οποίων 3 είναι αναπληρωτές και 30 μόνιμοι εκπαιδευτικοί. Οι 11 εκπαιδευτικοί του δείγματος έχουν προϋπηρεσία από 0-10 έτη, οι 11 από 11-20 έτη και οι υπόλοιποι 11 πάνω από 20 έτη. Οι εκπαιδευτικοί επιλέχτηκαν τυχαία από το σύνολο των εκπαιδευτικών που διδάσκουν στο ελληνόγλωσσο πρόγραμμα των μειονοτικών σχολείων του νομού Ροδόπης, προσπαθώντας όμως να τηρηθεί το ποσοστό 1/3 από κάθε κατηγορία ετών προϋπηρεσίας, έτσι ώστε να καλύψουμε όσο είναι δυνατόν, όλο το φάσμα των απόψεων με βάση την εμπειρία. Ίδια προσπάθεια έγινε βέβαια και στον αριθμό των συμμετεχόντων με βάση το φύλο, όπου έγινε προσπάθεια να υπάρχει περίπου ίδιο ποσοστό ανδρών –γυναικών που να πληρούν όμως την παραπάνω συνθήκη (ίδιο ποσοστό από κάθε κατηγορία ετών προϋπηρεσίας).

3.2. Εργαλεία συλλογής δεδομένων

Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος κλήθηκαν να απαντήσουν σε ανώνυμα ερωτηματολόγιο με 12 ερωτήσεις κλειστού τύπου με βάση τα διεθνή πρότυπα³⁴

34 Wilson, N. & McLean, S. (1994). *Questionnaire Design: A Practical Introduction*. University of Ulster.

και προσαρμοσμένες στην ελληνική πραγματικότητα. Οι ερωτήσεις αυτές διερευνούσαν τις διδακτικές προσεγγίσεις που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί στην τάξη και τη διαπολιτισμική τους ετοιμότητα. Οι ερωτήσεις απαντήθηκαν με κλίμακες ιεράρχησης (Likert) δηλαδή βάσει 5 διαβαθμίσεων (Πολύ συχνά, συχνά, μερικές φορές, σπάνια, ποτέ) δίνοντας έτσι τη δυνατότητα ευέλικτων απαντήσεων σε συνδυασμό με τη δυνατότητα καθορισμού συχνοτήτων.

Οι ερωτήσεις ήταν σχεδιασμένες έτσι ώστε 8 να καλύπτουν τη χρήση καινοτόμων μεθόδων, διαφοροποιημένης διδασκαλίας και κατασκευή προσωπικού υλικού και οι 4 να διερευνούν τη διαπολιτισμική ετοιμότητα των εκπαιδευτικών.

3.3. Τρόπος επεξεργασίας των δεδομένων

Τα δεδομένα παρουσιάστηκαν σε πίνακες όπου αναγράφονται οι επιλογές απάντησης (Πολύ συχνά, Συχνά, Μερικές φορές, σπάνια, ποτέ), ο αριθμός των εκπαιδευτικών που έδωσε κάθε απάντηση και η ποσοστιαία αναφορά της κάθε απάντησης.

Οι ερωτήσεις που συμπεριλαμβάνονταν σε κάθε κατηγορία ήταν οι παρακάτω:

A. Καινοτόμες μέθοδοι/ Διαφοροποιημένη διδασκαλία / Δημιουργία προσωπικού υλικού

1. Αξιοποιείς κατά τη διδασκαλία άλλα είδη κειμένων, όπως περιοδικά, εφημερίδες, διαφημιστικά έντυπα;
2. Εφαρμόζεις ομαδοσυνεργατικές δραστηριότητες κατά τη διδασκαλία για την ανάπτυξη της επικοινωνίας μεταξύ των μαθητών;
3. Χρησιμοποιείς πιο εξατομικευμένες μορφές διδασκαλίας ανάλογα με τις ιδιαιτερότητες κάποιων μαθητών;
4. Ακολουθείς το αναλυτικό πρόγραμμα όπως είναι ή το διαμορφώνεις σύμφωνα με το επίπεδο των μαθητών;
5. Πρέπει ο δάσκαλος να χρησιμοποιεί και άλλα μέσα – βοηθήματα εκτός των βιβλίων;
6. Πόσο συχνά χρησιμοποιείς τις νέες τεχνολογίες στην εκπαιδευτική διαδικασία;
7. Σύγχρονες διδακτικές προσεγγίσεις θεωρούν ότι οι μαθητές μέσα από ένα ποικίλο πρόγραμμα δραστηριοτήτων (παιχνίδια, παραμύθια, ταινίες κτλ) κατατούν τη γνώση πιο αποτελεσματικά. Αυτό κατά τη γνώμη σου αληθεύει;
8. Αν στο παραπάνω ερώτημα απάντησες θετικά πόσο συχνά το εφαρμόζεις;

B. Διαπολιτισμική ετοιμότητα των εκπαιδευτικών

9. Για να κατανοήσουν οι μαθητές τη νέα γνώση χρησιμοποιείς παραδείγματα από την καθημερινή ζωή τους;
10. Σε τι βαθμό λαμβάνεις υπόψη σου τις αξίες, τον τρόπο ζωής και τα βιώματα των μαθητών της μειονότητας;
11. Η αποδοχή της αξίας της γλώσσας των μαθητών και η γενικότερη θετική στάση του εκπαιδευτικού απέναντι στους μαθητές δημιουργεί κλίμα σεβασμού και εμπιστοσύνης από μέρους τους;
12. Συμμετέχεις σε επιμορφωτικά σεμινάρια σχετικά με τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας;

4. Παρουσίαση των αποτελεσμάτων της έρευνας

Στα πλαίσια της ερευνητικής αυτής προσπάθειας διαπιστώσαμε σε γενικές γραμμές πως οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών χωρίζονται τις περισσότερες φορές σε τρία πεδία σχεδόν με κατανομή 1/3 των απόψεων σε καθένα.

Αναλυτικότερα σε κάθε κατηγορία τα αποτελέσματα είναι τα παρακάτω.

Στον πρώτο άξονα ερωτήσεων που διερευνά τις επιλογές των μεθοδολογικών πρακτικών των εκπαιδευτικών, παρατηρείται ότι:

Το 51,51 % των εκπαιδευτικών του δείγματος φαίνεται να χρησιμοποιούν άλλα είδη κειμένων στη διδασκαλία τους. Ένα παρόμοιο ποσοστό όμως 48,48% δεν κάνουν χρήση παράπλευρου υλικού. Φαίνεται λοιπόν ότι κάποιοι (οι μισοί περίπου) αρκούνται στο υλικό του προγράμματος, ενώ άλλοι (ελαφρά μεγαλύτερο ποσοστό) φέρνουν στην τάξη και επεξεργάζονται κείμενα της επιλογής τους. Εδώ διαφαίνεται μια εμπιστοσύνη στην καταλληλότητα του υλικού του προγράμματος και τη χρήση του ως κορμό της διδασκαλίας τους παράλληλα με τη διάθεση να το εμπλουτίσουν με υλικό από άλλα βοηθήματα.

Όσο για την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία παρατηρείται και πάλι ένα μοίρασμα των εκπαιδευτικών. Το 42,42% δηλώνουν ότι τη χρησιμοποιούν, ενώ το 24,24% φαίνεται να μην έχουν αυτή τη μέθοδο στην παλέτα των μεθοδολογικών τους εργαλείων. Υπάρχει κι ένα σοβαρό ποσοστό, περίπου το 1/3(33,33%), που φαίνεται να κάνουν κάποιες προσπάθειες πιο σποραδικά, χωρίς όμως να τη χρησιμοποιούν σε καθημερινή βάση. Παρατηρούμε επίσης και την ύπαρξη ενός ποσοστού 6,06% που δεν τη χρησιμοποιούν καθόλου. Παρ' όλο που το ποσοστό φαίνεται μικρό, θεωρούμε ότι αποτελεί σημαντικό έλλειμμα για τη διδασκαλία μιας δεύτερης γλώσσας η μη χρήση αυτής της μεθόδου. Πιθανά η έλλειψη χώρου, η χρονική στενότητα, αλλά και η προσκόλληση σε πιο παραδοσιακές μεθόδους να είναι οι αιτίες αυτής της εικόνας. Μια ακόμη παράμετρος μπορεί πιθανόν να είναι η παραδοσιακή θρησκευτική ηθική που απαγορεύει το συγχρωτισμό αγοριών και

κοριτσιών, οπότε ο αριθμός και η σύνθεση του μαθητικού πληθυσμού, ιδιαίτερα στα ολιγοθέσια σχολεία, να μην ευνοεί το χωρισμό σε ομάδες³⁵.

Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος που χρησιμοποιούν διαφοροποιημένη διδασκαλία είναι δυστυχώς πολύ λίγοι (το 36,36% του συνόλου). Ένα παρόμοιο ποσοστό εκπαιδευτικών φαίνεται να την έχουν εντάξει σε κάποιο βαθμό στην πρακτική τους (39,39%). Υπάρχει όμως και το σοβαρό ποσοστό του 23,24% που δεν εξατομικεύουν τη διδασκαλία του αφήνοντας μαθητές, ίσως με μαθησιακά προβλήματα, χωρίς τη δέουσα προσοχή.

Όσον αφορά στη παρέμβαση και την τροποποίηση του αναλυτικού προγράμματος από τους εκπαιδευτικούς είναι ενδιαφέρον το ότι κανείς εκπαιδευτικός δεν εφαρμόζει το αναλυτικό πρόγραμμα ακριβώς όπως προτείνεται. Αντίθετα, ένα αρκετά μεγάλο ποσοστό 63,63% διαμορφώνουν το αναλυτικό πρόγραμμα ανάλογα με το επίπεδο των μαθητών. Σε ένα μικρότερο ποσοστό, οι εκπαιδευτικοί του δείγματος δεν λαμβάνουν υπόψη τις ιδιαιτερότητες της τάξης (9,09%) ενώ 27,27% του πληθυσμού του δείγματος δεν μπαίνουν αρκετά συχνά στη διαδικασία χάραξης προσωπικού προγράμματος λαμβάνοντας υπόψη τις ιδιαίτερες απαιτήσεις της τάξης τους. Γενικά όμως παρατηρούμε πως η πρακτική των εκπαιδευτικών μοιράζεται ανάμεσα στην ανάληψη πρωτοβουλιών εκτιμώντας τις ιδιαίτερες ανάγκες που προκύπτουν και στην «μηχανική» εφαρμογή το αναλυτικού προγράμματος, πράγμα που δείχνει πως υπάρχει έλλειμμα σε ευελιξία και δημιουργία συνθηκών που θα τους υποστηρίξουν στο έργο τους.

Συνεχίζοντας στο ερώτημα σχετικά με τη χρήση άλλων βοηθημάτων πέρα από το βιβλίο του προγράμματος παρατηρούμε πως το 60,60% θεωρεί σχεδόν απαραίτητη τη χρήση βοηθημάτων. Σε ποσοστό 35,35% δεν επιδοκιμάζουν με θέρμη αυτή την πρακτική, ενώ είναι ενδεικτικό ότι κανείς τους δεν αρνείται τη βοήθεια που παρέχει η χρήση τους. Πιθανόν, η χρήση βοηθητικών βιβλίων, που αποτελεί θεσμό στη χώρα μας (ιδιαίτερα στο Γυμνάσιο και στο Λύκειο, όπου τα βοηθητικά βιβλία (λύσεις – μεταφράσεις κτλ) αποτελούν το απαραίτητο παράπλευρο υλικό προς χρήση των μαθητών) να επηρεάζει σε κάποιο βαθμό τους εκπαιδευτικούς του δείγματος.

Με την αναγκαιότητα χρήσης των νέων τεχνολογιών φαίνεται να συμφωνούν το 57% περίπου των ερωτηθέντων. Υπάρχει όμως μια απόκλιση της πεποίθησής τους για την αξία τους και της πρακτικής εφαρμογής. Ενώ το 63,63% τοποθετούνται πολύ θετικά ως προς τη χρήση τους μόνο το 57% τις χρησιμοποιούν σε ικανοποιητικό βαθμό. Το 42,39% χρησιμοποιούν τις νέες τεχνολογίες σε μικρότερο βαθμό, ενώ δεν υπάρχει κανείς που να μην τις συμπεριλαμβάνει σε κάποιο βαθμό στη διδακτική του πρακτική. Πιθανοί λόγοι

35 Για τη δομή της οικογένειας, τη θέση της γυναίκας και τις σχέσεις των δυο φύλων στη μουσουλμανική μειονότητα της Θράκης βλέπε Μαλκίδης, Θ. (2005). Η οικογένεια και η γυναίκα στην κοινωνία των μουσουλμανικών μειονοτήτων της Ελληνικής Θράκης, *Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών*, Τομ.116, <http://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/ekke/article/view/9455> (προσπελάστηκε στις 29/03/2017)

μη χρήσης των νέων τεχνολογικών είναι η έλλειψη οπτικοακουστικού υλικού και η έλλειψη χρόνου, καθώς το πρόγραμμα είναι ιδιαίτερα φορτωμένο (ιδιαίτερα στα διθέσια σχολεία).

Στο ερώτημα σχετικά με τη χρήση ενός ποικίλου προγράμματος δραστηριοτήτων (ταινίες, παραμύθια κτλ) έχουμε τα εξής αποτελέσματα. Το 6,06% των εκπαιδευτικών διατυπώνουν την πλήρη διαφωνία του υποστηρίζοντας έτσι τη χρήση παραδοσιακών μεθόδων διδασκαλίας και μια αγκύλωση σε τετριμμένες και ξεπερασμένες μεθόδους. Αν και το 66,66% συμφωνούν με τη χρήση ποικίλων σύγχρονων μεθόδων στην καθημερινή τους πρακτική υπάρχει και ένα ποσοστό 27,27% εκπαιδευτικών που δεν έχουν βεβαιωθεί για την αποτελεσματικότητά τους. Πιθανές αιτίες θα μπορούσαν να είναι είτε η άγνοια είτε η ελλιπής επιμόρφωση πάνω στη χρήση τους είτε η αποτυχία στην προσπάθεια εφαρμογής τους.

Όσον αφορά λοιπόν την πρώτη κατηγορία των καινοτόμων μεθοδολογικών επιλογών, της διαφοροποιημένης διδασκαλίας και της προσωπικής παραγωγής υλικού εκ μέρους των εκπαιδευτικών παρατηρούμε πως οι μισοί περίπου εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν παράπλευρο υλικό που επιλέγουν οι ίδιοι, ενώ οι υπόλοιποι μισοί αρκούνται στο υλικό του ΠΕΜ³⁶.

Η διαφοροποίηση στη διδασκαλία φαίνεται να υλοποιείται συστηματικά από το 1/3 (το 36,36% του συνόλου) του πληθυσμού του δείγματός μας. Ένα παρόμοιο ποσοστό φαίνεται να την έχουν εντάξει σε κάποιο βαθμό στην πρακτική τους (39,39%). Υπάρχει όμως και το σοβαρό ποσοστό του 23,24% που δεν εξατομικεύουν τη διδασκαλία τους αφήνοντας μαθητές, ίσως με μαθησιακά προβλήματα, χωρίς τη δέουσα προσοχή. Η υποστήριξη της διδασκαλίας με οπτικοακουστικά μέσα και εφαρμογές νέων τεχνολογιών φαίνεται να υλοποιείται από τους μισούς περίπου εκπαιδευτικούς, παρ' όλο που το ποσοστό που τα θεωρεί απαραίτητα είναι μεγαλύτερο. Η χρήση τεχνολογικών εφαρμογών προϋποθέτει μια υλικοτεχνική υποδομή στο σχολείο, περιορισμένο αριθμό μαθητών, αρκετή προετοιμασία και γνώσεις εκ μέρους του εκπαιδευτικού, καθώς και σωστή διαχείριση του περιορισμένου χρόνου (ιδιαίτερα στα διθέσια σχολεία), που συνήθως δεν επαρκεί για τη διδασκαλία μιας δεύτερης γλώσσας.

Περνώντας στο δεύτερο άξονα της έρευνας που αφορά στη διαπολιτισμική ετοιμότητα των εκπαιδευτικών τα αποτελέσματα είναι τα παρακάτω:

Στη χρήση παραδειγμάτων από την καθημερινή ζωή και το περιβάλλον των παιδιών φαίνεται ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (69,69%) χρησιμοποιούν αρκετά παραδείγματα για την κατανόηση της νέας γνώσης, ενώ δεν εμφανίζεται να υπάρχει εκπαιδευτικός που να μην χρησιμοποιεί ποτέ παραδείγματα. Η επικαιροποίηση της γνώσης και η ανίχνευση των εμπειριών των μαθητών θεωρείται βασική προϋπόθεση για να βασιστεί η διδασκαλία της

36 ΠΕΜ (Πρόγραμμα Εκπαίδευσης Μουσουλμανοπαίδων)

δεύτερης γλώσσας και αυτή η στρατηγική ακολουθείται από την πλειοψηφία των εκπαιδευτικών του δείγματος. Υπάρχει όμως και το σημαντικό ποσοστό 30,30% (σχεδόν το 1/3) που δε θεωρούν απαραίτητη την αξιοποίηση του βιώματος των μαθητών.

Όσο για την αξιοποίηση της ατομικής τους πολιτισμικής κουλτούρας παρατηρούμε και πάλι ένα μοίρασμα των εκπαιδευτικών. Το ποσοστό του 15,15% των εκπαιδευτικών που υπηρετεί σε μειονοτικά σχολεία δε διαθέτει γνώση ή επιθυμία να σεβαστεί τον πολιτισμό των παιδιών στα οποία απευθύνεται και να λάβει υπόψη του το πολιτισμικό τους κεφάλαιο. Θεωρούμε πως το στοιχείο αυτό είναι πολύ σημαντικό αν θέλουμε να κατανοήσουμε τις αιτίες της αποτυχίας της εκμάθησης της ελληνικής ως δεύτερης και διαπιστώνουμε ένα σοβαρό κενό των εκπαιδευτικών στη διαπολιτισμική τους ετοιμότητα. Είναι επίσης απορίας άξιο γιατί επιλέγουν να δουλέψουν σε μειονοτικά σχολεία εφόσον δεν μπορούν ή δεν επιθυμούν να διαχειριστούν ένα διαφορετικό πολιτισμικό πλαίσιο στο σχολείο που υπηρετούν.

Κι ενώ το 72,72% συμφωνούν πως ο δάσκαλος πρέπει να διάκειται θετικά απέναντι στους μαθητές του, παρατηρούμε και το σημαντικό ποσοστό του 21,21% που δεν είναι βέβαιοι για την αποτελεσματικότητα αυτής της στάσης, πράγμα όμως που αποτελεί θεμελιώδη συνθήκη σε μια σύγχρονη εκπαιδευτική διαδικασία.

Όσον αφορά τις απόψεις τους σχετικά με την επιμόρφωση και την επαγγελματική τους ανάπτυξη, ως σημαντικό παράγοντα επιτυχίας του εκπαιδευτικού τους έργου, οι εκπαιδευτικοί του δείγματος δείχνουν ενδιαφέρον σε ποσοστό 39,37%. Ένα ίδιο ποσοστό 39,39% των εκπαιδευτικών δείχνουν μια «κουρασμένη» θα λέγαμε διάθεση να συμμετέχουν σε σεμινάρια με την παραπάνω θεματολογία, ενώ ένα πολύ σοβαρό ποσοστό 21,21% δε δείχνει κανένα σχεδόν ενδιαφέρον για τέτοιου είδους επιμόρφωση. Μας προβληματίζει και πάλι η αδράνεια ενός τόσο μεγάλου ποσοστού εκπαιδευτικών να επιμορφωθούν στο κεντρικό ζήτημα της δουλειάς τους.

Συνοψίζοντας τα αποτελέσματα του δεύτερου ερευνητικού άξονα που ανιχνεύει τη διαπολιτισμική ετοιμότητα των εκπαιδευτικών, παρατηρούμε ένα ποσοστό που αγγίζει το 1/3 των ερωτηθέντων να μην συνδύαζει τη διδασκαλία με τα βιώματα των μαθητών, να μη δίνει ιδιαίτερη βαρύτητα στο θετικό κλίμα της τάξης, ενώ το 15,15% δηλώνει πως δεν λαμβάνει καθόλου ή πολύ λίγο υπόψη του τον τρόπο ζωής και τις αξίες των μαθητών του.

Τέλος, φαίνεται πως μόνο το 1/3 περίπου των εκπαιδευτικών ενδιαφέρεται ενεργά για την παρακολούθηση σεμιναρίων σχετικά με τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας. Οι υπόλοιποι φαίνεται να αρκούνται στις γνώσεις που σποραδικά αποκομίζουν στα υποχρεωτικά σεμινάρια των σχολικών συμβούλων ή στην εμπειρία τους. Έτσι λοιπόν μπορούμε να μιλήσουμε για έλλειμμα στη διαπολιτισμική επάρκεια, αλλά και τη διαπολιτισμική ετοιμότητα των εκπαιδευτικών.

5. Συμπεράσματα - Προτάσεις

Συμπερασματικά θα λέγαμε πως η παρούσα έρευνα ανέδειξε σημαντικές προβληματικές περιοχές στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης στη μειονοτική εκπαίδευση. Όσον αφορά στη στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στη χρήση των καινοτόμων μεθόδων, των σύγχρονων μεθοδολογικών εργαλείων, της χρήσης της τεχνολογίας στο πλαίσιο των μαθημάτων, αλλά και την διάθεση των εκπαιδευτικών για αναβάθμιση των γνώσεών τους και της διδακτικής πρακτικής τους, υπάρχει διαφοροποίηση που σε γενικές γραμμές προσδιορίζει τρεις ομάδες εκπαιδευτικών. Αυτών που έχουν συνειδητοποιήσει τα αλλαγές στο σύγχρονο ρόλο του εκπαιδευτικού σε διαφορετικό πολιτισμικό περιβάλλον, αυτών που παρέχουν «τυπικά» το έργο τους, χωρίς να προβληματίζονται ιδιαίτερα για τα αποτελέσματα του έργου τους κι αυτούς που παραμένουν προσκολλημένοι στις παραδοσιακές πρακτικές και στον παραδοσιακό ρόλο του εκπαιδευτικού στο μονοπολιτισμικό σχολείο.

Μία μελλοντική ποιοτική έρευνα θα έριχνε περισσότερο φως στα κίνητρα και τα αντικίνητρα των εκπαιδευτικών, θα απέδιδε μεγαλύτερη σαφήνεια στις αιτίες των μεθοδολογικών επιλογών τους και ίσως αναδείκνυε πιο ανάγλυφα τα προβλήματα και τα συγκεκριμένα ελλείμματα των εκπαιδευτικών.

Τελειώνοντας, θα λέγαμε πως η διαπολιτισμική επάρκεια και η διαπολιτισμική ετοιμότητα των εκπαιδευτικών στο μειονοτικό σχολείο είναι ένα στοίχημα που δεν έχει ακόμη κερδηθεί.

6. Περιορισμοί της έρευνας

Η παρούσα έρευνα υπόκειται στους παρακάτω μεθοδολογικούς περιορισμούς, οι οποίοι σχετίζονται:

- α) με το ζήτημα της πλήρους κατανόησης από τους παραλήπτες των ερωτήσεων του ερωτηματολογίου. Η απουσία συνεντευκτή αν και εξασφαλίζει την ανωνυμία των ερωτηθέντων αποτελεί μειονέκτημα στην περίπτωση που τα υποκείμενα της έρευνας χρειάζονται κάποιες διευκρινήσεις. Στην παρούσα έρευνα έγινε προσπάθεια να περιοριστούν τα προβλήματα αυτά με μία επιστολή η οποία συνόδευε τα ερωτηματολόγια καθώς και με την διευκρίνιση ότι ήταν δυνατή η επικοινωνία (δια ζώσης συνάντηση, τηλεφωνική ή ηλεκτρονικό ταχυδρομείο) με την ομάδα των συγγραφέων.
- β) με τη γενίκευση των συμπερασμάτων. Η έρευνα διενεργήθηκε μόνο στο νομό Ροδόπης και δεν καλύπτει τις απόψεις των εκπαιδευτικών των μειονοτικών σχολείων Ξάνθης και Έβρου, οπότε δε δίνει γενικεύσιμα αποτελέσματα για το σύνολο των μειονοτικών σχολείων.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- Αβραμίδου, Β. (2014). Διαχείριση της πολυπολιτισμικότητας στο σχολείο: Μια εμπειρική έρευνα, *Πολύδρομο*, 7, σ.σ.18-25.
- Αρχάκης, Α. (2015). *Γλωσσική Διδασκαλία και Σύσταση των Κειμένων*. Αθήνα: Πατάκης.
- Ασκούνη, Ν. (2001). Εθνοκεντρισμός και Πολυπολιτισμικότητα: Η αναζήτηση ενός νέου προσανατολισμού της εκπαίδευσης. Στο Α. Ανδρούσου, Ν. Ασκούνη, Κ. Μάγος, & Σ. Χρηστίδου-Λιοναράκη, *Εκπαίδευση: Πολιτισμικές διαφορές και κοινωνικές ανισότητες* (τ. Β΄). *Εθνοπολιτισμικές Διαφορές στην Εκπαίδευση*. Πάτρα: ΕΑΠ.
- Baker, C. (2001). *Εισαγωγή στη διγλωσσία και στη Δίγλωσση Εκπαίδευση* (επιμ.-εισαγ. Μ. Δαμανάκης, μτφρ. Α. Αλεξανδροπούλου). Αθήνα: Gutenberg.
- Βρατσάλης, Κ. & Σκούρτου, Ε. (2000). Δάσκαλοι και Μαθητές σε Τάξεις Πολιτισμικής Ετερότητας – Ζητήματα Μάθησης, *Εκπαιδευτική Κοινότητα*, 54, σ.σ.26-33.
- Γεωργογιάννης, Π. (2008). Διαπολιτισμική επάρκεια και διαπολιτισμική ετοιμότητα των εκπαιδευτικών. Στο Π. Γεωργογιάννης (Επιμ). *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση: Βηματισμοί για μια αλλαγή στην εκπαίδευση*, Τόμος 7^{ος}, Πάτρα, 2008, σ.σ.214-223.
- Cummins, J. (2005). *Ταυτότητες υπό Διαπραγμάτευση. Εκπαίδευση με σκοπό την ενδυνάμωση σε μια κοινωνία της ετερότητας*. Μτφρ. Αργύρη Σουζάνα. Αθήνα: Gutenberg.
- Κοντού, Π. (2009). *Η μουσουλμανική μειονότητα της Θράκης και η εκπαιδευτική πολιτική. Χρονική περίοδος από το 1995 μέχρι και σήμερα. Διπλωματική εργασία*. ΠΜΣ Πολιτική επιστήμη και Ιστορία. Αθήνα: Πάντειο Πανεπιστήμιο Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών.
- Μπαγάκης, Γ. (2000). (Επιμ). *Προαιρετικά εκπαιδευτικά προγράμματα στη σχολική εκπαίδευση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Μπέλλα, Σ, (2011). *Η Δεύτερη Γλώσσα: Κατάκτηση και Διδασκαλία*. Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκη.
- Νημά, Ε (2004). Γλωσσική ανάπτυξη και διδασκαλία. *Επιστημονικό Βήμα*, τ.3, *Απρίλιος 2004*, σ.σ.15- 29.
- Σελλά-Μάζη, Ε. (2001). *Διγλωσσία και Κοινωνία. Η ελληνική πραγματικότητα*. Αθήνα: Προσκήνιο.
- Σκούρτου, Ε. (1997). *Θέματα διγλωσσίας και εκπαίδευσης*. Αθήνα: Νήσος.
- Σκούρτου, Ε. (2001). Διγλωσσία, διδασκαλία δεύτερης γλώσσας. Στο *Εκπαίδευση: Πολιτισμικές Διαφορές-Κοινωνικές Ανισότητες*. Τόμος Α. *Κοινωνικές Ταυτότητες/Ετερότητες – Κοινωνικές Ανισότητες, Διγλωσσία και Σχολείο*.

- Πάτρα:ΕΛΛΗΝΙΚΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ. σ.σ. 167-245.
- Σολομών, Ι. (Επιμ.). (1999). *Εσωτερική αξιολόγηση και προγραμματισμός του εκπαιδευτικού έργου στη σχολική μονάδα*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο- Τμήμα Αξιολόγησης.
- Τριάρχη – Hermann, B. (2000). *Η Διγλωσσία στην Παιδική Ηλικία: Μια ψυχολογολογική προσέγγιση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Τριάρχη–Hermann, B. (2005). *Πολύγλωσσα παιδιά: Η αγωγή τους στην οικογένεια και το σχολείο*. Θεσσαλονίκη: Εκδοτικός οίκος Αδελφών Κυριακίδη.
- Τσοκαλίδου, Ρ. (2004). *Το πρώτο μου βιβλίο για τη διγλωσσία*. Θεσσαλονίκη: Μπαρμπουνάκης.
- Τσοκαλίδου, Ρ. (2012). *Χώρος για Δύο. Διγλωσσία και Εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη: Ζυγός.

Ξενόγλωσση

- Baker, C. & Prys Jones, S. (1998). *Encyclopedia of Bilingualism and Bilingual Education*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Baker, C. (2006). *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism* (4th ed.). Clevedon: Multilingual Matters.
- Coppetiers, R. (1987). Competence differences between native and near-native speakers. *Language*, 6, p.p. 545-573.
- Council of Europe (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge: CUP.
- Cummins, J. (1978). Bilingualism and the developpement of Metalingistic Awareness. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 9, p.p.131-149,
- Landry, R.G. (1974). A comparison of second language learners and monolinguals on divergent thinking tasks at the elementary school level. *Modern Language Journal*, 58, 10-15.
- Romaine, S. (1989). *Bilingualism*. Oxford: Blackwell.
- Skutnabb-Kangas, T. (1984). *Bilingualism or not*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Weinreich, U. (1968). *Languages in Contact*. The Hague: Mouton de Gruyter.
- Wilson, N. & McLean, S. (1994). *Questionnaire Design: A Practical Introduction*. University of Ulster.

Ιστοσελίδες

- Μαλκίδης, Θ. (2005). Η οικογένεια και η γυναίκα στην κοινωνία των μουσουλμανικών μειονοτήτων της Ελληνική Θράκης, *Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών*. Στο <http://ejournals.e-publishing.ekt.gr/index.php/ekke/article/view/9455> (προσπελάστηκε στις 29/03/2017).

Μουσουλμανική Μειονότητα Θράκης (1999). Στο <http://www.hri.org/MFA/foreign/musmingr.htm> (προσπελάστηκε στις 14/01/2017).

Μπονίδης, Κ. & Παπαδοπούλου, Β. *Καλές πρακτικές στο πολυπολιτισμικό σχολείο*, στο http://www.diapolis.auth.gr/epimorfotiko_uliko/images/pdf/keimena/praktikes/eisagwgi.pdf (προσπελάστηκε στις 15/03/2017).

Βιογραφικά στοιχεία συγγραφέων

Η **κ. Χαμζαδάκη Γεωργία** είναι πτυχιούχος της Παιδαγωγικής Ακαδημίας Θεσσαλονίκης, του τμήματος Ιστορίας και Εθνολογίας του ΔΠΘ και του Διδασκαλείου «Θεόδωρος Κάστανος». Είναι κάτοχος Msc με ειδίκευση στην Εκπαίδευση και τα Ανθρώπινα Δικαιώματα (TEAPIH Αθηνών και Institut of Education, London). Υπηρέτησε ως δασκάλα από το 1991 και ως σχολική σύμβουλος σε μειονοτικά σχολεία της Ροδόπης από το 2014. Στοιχεία Επικοινωνίας: youham@hotmail.com.

Ο **κ. Αγαπίδης Μάρκος** είναι πτυχιούχος Παιδαγωγικής Ακαδημίας Φλώρινας. Είναι δάσκαλος από το 1999 και υπηρετεί στα μειονοτικά σχολεία του Ν. Ροδόπης από το 2002 έως σήμερα. Παράλληλα, είναι προπτυχιακός φοιτητής του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Δ.Π.Θ (τμήμα εξομοίωσης). Συμμετείχε σε αρκετά επιμορφωτικά σεμινάρια με θέμα τη διγλωσσία και τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας ως ξένης ή δεύτερης γλώσσας. Στοιχεία Επικοινωνίας: agamark43@yahoo.gr.

Η **κ. Αλμπανίδου Πανδώρα** είναι πτυχιούχος της Ζαρίφειου Παιδαγωγικής Ακαδημίας Αλεξανδρούπολης και φοιτά στο ΠΤΔΕ του Δημοκρίτειου Πανεπιστημίου Θράκης (εξομοίωση). Από το 2005 υπηρετεί σε δημόσια και μειονοτικά σχολεία του Ν. Ροδόπης. Παρακολούθησε σεμινάρια διαπολιτισμικής εκπαίδευσης υπό την αιγίδα του ΕΚΕΜ και σεμινάρια σχετικά με την διγλωσσία και την ελληνική ως δεύτερη γλώσσα. Στοιχεία Επικοινωνίας: almpanidou@ekp2001-orosimo.gr.

Η **κ. Πόλκου Ζωή** είναι πτυχιούχος της Παιδαγωγικής Ακαδημίας Λάρισας. Εργάστηκε σε προγράμματα της Ν.Ε.Λ.Ε. για την εκμάθηση της ελληνικής σε παλιννοστούντες και σε προγράμματα του Ε.Ι.Ν. για μουσουλμανόπαιδες. Διορίστηκε ως εκπαιδευτικός το 2002 και υπηρετεί στα μειονοτικά σχολεία του Ν. Ροδόπης. Παρακολουθεί το πρόγραμμα εξομοίωσης στο Παιδαγωγικό τμήμα Αλεξανδρούπολης. Συμμετείχε σε σεμινάρια με θέμα τη διδασκαλία της Ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας. Στοιχεία Επικοινωνίας: zoepolkou@gmail.com.

Ατσικπάση Πηνελόπη Φωκίδης Εμμανουήλ

Εντοπίζοντας εκπαιδευτικά πλαίσια για τη σχέση παιδιών, οικογένειας και ηλεκτρονικών παιχνιδιών

Περίληψη

Αρκετοί ερευνητές έχουν ασχοληθεί με το ρόλο που παίζουν τα ηλεκτρονικά παιχνίδια στη μάθηση, έχοντας ως κύρια σημεία αναφοράς το σχολείο και τα ευρύτερα κοινωνικά πλαίσια. Η σχέση των ηλεκτρονικών παιχνιδιών και της μάθησης μέσα στην οικογένεια, μόλις τελευταία άρχισε να αποτελεί πεδίο που ενδιαφέρει τους ερευνητές. Η παρούσα μελέτη αποτελεί μία θεωρητική προσέγγιση των τρόπων ένταξης των ηλεκτρονικών παιχνιδιών στο οικογενειακό περιβάλλον και του ρόλου τους στην επίτευξη κάποιας μορφής μάθησης, αναλύοντας το τρίπτυχο παιδί-οικογένεια-ηλεκτρονικό παιχνίδι. Έτσι, μελετώνται τα εκπαιδευτικά πλαίσια χρήσης των ηλεκτρονικών παιχνιδιών ως μίας κατηγορίας ψηφιακών μέσων, ως παιχνίδι αυτό καθαυτό και ως μία οικογενειακή καθημερινή πρακτική. Αυτές οι τρεις διαστάσεις αναδεικνύουν πλήθος θεμάτων σχετικών με την εκπαίδευση, συγκροτώντας τελικά μία νέα οπτική για το ρόλο των ηλεκτρονικών παιχνιδιών στη μάθηση μέσα στην καθημερινότητα των οικογενειών.

Λέξεις-κλειδιά: ηλεκτρονικά παιχνίδια, οικογένεια, παιγνιώδης δραστηριότητα, ρουτίνα, ψηφιακό μέσο

Identifying the educational contexts of the child, family, and digital games relationship

Abstract

Several researchers have studied the role of digital games in learning, but the main points of reference were the school and the social relationships in general. The relationship between games and learning in a family context, only recently began to be the focus of research. The present study examines, from a theoretical perspective, how the child, the family, and digital games are interconnected and the ways of integrating digital games in the family environment in order some form of learning to occur. Thus, the educational framework of using digital games as another form of digital media, as games per se, and as a family daily routine are presented. Out of these three dimensions, a multitude of issues emerge, related to learning, highlighting new ways of how digital games can be used as learning tools into the daily family life.

Keywords: digital games, family, gaming, media, routine

1. Εισαγωγή

Στις μέρες μας, τα παιδιά χρησιμοποιούν τα ηλεκτρονικά παιχνίδια (ΗΠ) ίσως ως το βασικότερο μέσο ψυχαγωγίας τους¹. Μεγάλος αριθμός ερευνών έχει εξετάσει τις επιπτώσεις τους στα παιδιά, ενώ το δυναμικό τους όσον αφορά την υποστήριξη της μάθησης έχει επίσης διερευνηθεί αρκετά^{2 3}. Όμως, η μάθηση μέσω των ΗΠ έχει εξεταστεί κυρίως στα πλαίσια του σχολείου και δευτερευόντως ως μια ευρύτερη κοινωνική δραστηριότητα⁴. Αντίθετα, φαίνεται να μην έχει εξεταστεί σε βάθος η μάθηση που μπορεί να προκύψει από τη χρήση των ΗΠ στο περιβάλλον της οικογένειας⁵.

Η παρούσα εργασία προσπαθεί να καλύψει αυτό το κενό, παρέχοντας τρία

1 Zhang, X., Liu, C., Wang, L., & Piao Q. (2010). Effects of violent and non-violent computer video games on explicit and implicit aggression. *Journal of Software*, 5(9), p. 1018.

2 Klopfer, E., Osterweil, S., & Salen, K. (2009). *Moving learning games forward: Obstacles, opportunities, and openness*. Cambridge, MA: The Education Arcade, Massachusetts Institute of Technology.

3 Young, M. F., Slota, S., Cutter, A. B., Jalette, G., Mullin, G., & Lai, B. (2012). Our princess is in another castle: A review of trends in serious gaming for education. *Review of Educational Research*, 82(1), p. 68.

4 Hayes, E., & Duncan, S. C. eds. (2012). *Learning in video game affinity spaces*. New York: Peter Lang.

5 Stevens, R., Satwicz, T., & McCarthy, L. (2008). In-game, in-room, in-world: reconnecting video game play to the rest of kids' Lives. In K. Salen (Ed.), *The ecology of games: Connecting youth, games, and learning* (p. 51). Cambridge, MA: MIT Press.

θεωρητικά πλαίσια κάτω από τα οποία θα μπορούσαν να εξεταστούν τα μαθησιακά αποτελέσματα των ΗΠ μέσα στην οικογένεια. Η πιο εμφανής προσέγγιση θα ήταν να θεωρηθούν τα ΗΠ ως μια ακόμα οικογενειακή δραστηριότητα. Όμως κάτι τέτοιο δεν θα περιλάμβανε κάποιες διαστάσεις τους, όπως για παράδειγμα, με ποιο τρόπο τα μέλη της οικογένειας, και ιδιαίτερα τα παιδιά, ασχολούνται ή μιλούν για τα ΗΠ. Διευρύνοντας το πεδίο μελέτης, εντοπίζονται και αναλύονται τρία πλαίσια με τα οποία θα μπορούσαν να εξεταστούν τα ΗΠ στην οικογένεια, που το κάθε ένα έχει σημαντικές μαθησιακές προεκτάσεις: (α) τα ΗΠ ως μία κατηγορία ψηφιακών μέσων, (β) τα ΗΠ ως παιγνιώδης δραστηριότητα και (γ) τα ΗΠ ως οικογενειακή ρουτίνα/τελετουργικό. Το θεωρητικό υπόβαθρο της ανάλυσης το παρείχαν κοινωνικο-πολιτισμικές αντιλήψεις που σχετίζονται τόσο με τα ΗΠ όσο και με τη μάθηση. Σε αυτές, κυρίαρχο στοιχείο είναι η ευρύτερη θεώρηση για το τι είναι μάθηση, η αναγνώριση δηλαδή του κοινωνικού και πολιτιστικού χαρακτήρα της και κυρίως του γεγονότος ότι η μάθηση δεν αφορά μόνο δραστηριότητες για την απόκτηση γνώσεων, αλλά και δραστηριότητες που στοχεύουν στην υιοθέτηση ταυτοτήτων, αξιών και τρόπων συμπεριφοράς, καθώς και νέων μορφών σκέψης^{6 7}. Υπό αυτό το πρίσμα, γίνεται πιο εύκολα κατανοητό το τρίπτυχο οικογένεια-παιδί-ΗΠ και το πως αυτό συμβάλλει τελικά στη μάθηση, μέσα στα τρία πλαίσια που ήδη αναφέρθηκαν. Για κάθε πλαίσιο, περιγράφονται, εν συντομία, βασικές έννοιες, οι διεπιστημονικές του σχέσεις και πως τελικά μπορεί να λάβει χώρα κάποια μορφή μάθησης.

2. Τα ηλεκτρονικά παιχνίδια ως μία κατηγορία ψηφιακών μέσων

Ένα πρώτο πλαίσιο μελέτης των ΗΠ είναι να θεωρηθούν ως μία ακόμα κατηγορία ψηφιακών μέσων. Αυτό γιατί τα ΗΠ σχετίζονται άμεσα με τη χρήση του συνόλου των ηλεκτρονικών συσκευών που διαθέτει σήμερα μια οικογένεια. Πολλές μελέτες αναλύουν τη σχέση ψηφιακών μέσων και μάθησης. Αν και υπάρχουν διαφορετικές θεωρητικές και ερευνητικές προσεγγίσεις, το γενικότερο συμπέρασμα είναι ότι τα ψηφιακά μέσα διευκολύνουν τη μάθηση⁸. Τα ψηφιακά μέσα συμβάλλουν επίσης στον ψηφιακό γραμματισμό των παιδιών δηλαδή στη γνώση του τι είναι τεχνολογία, πώς δουλεύει, πώς χρησιμοποιείται και τι σκοπούς εξυπηρετεί⁹.

Αυτό που προβληματίζει είναι ο τρόπος που τα ψηφιακά μέσα ενσωματώνονται στην οικογενειακή ζωή, έτσι ώστε να επιτευχθούν τα μέγιστα

6 Gee, J. P., & Hayes, E. (2012). Passionate affinity groups. Chap. 11. In C. Steinkuehler, K. Squire & S. Barab (Eds.), *Games, learning, and society: Learning and meaning in the digital age* (p. 150). London: Cambridge University Press.

7 Gee, J. P. (2012). *Situated language and learning: A critique of traditional schooling*. New York: Routledge.

8 Eichenbaum, A., Bavelier, D., & Green. C. S. (2014). Video games. *American Journal of Play*, 7(1), p. 62.

9 Lankshear, C., & Knobel, M. (2008). *Digital literacies: Concepts, policies and practices*. New York: Peter Lang.

δυνατά μαθησιακά αποτελέσματα. Ο προβληματισμός είναι ακόμα πιο έντονος για τα ΗΠ, καθώς τις περισσότερες φορές οι μαθησιακές τους προεκτάσεις είναι δυσδιάκριτες¹⁰. Μάλιστα, κάποιιο υιοθετούν μία εντελώς αρνητική στάση, θεωρώντας ότι τα ψηφιακά μέσα, και ειδικότερα τα ΗΠ, είναι εθιστικά, μειώνουν το χρόνο που περνάει το παιδί με την οικογένειά του¹¹, ενώ συχνά θεωρούνται ότι στερούν χρόνο από άλλες εκπαιδευτικές δραστηριότητες, όπως το διάβασμα¹².

Επίσης, τα ΗΠ ως ψηφιακά μέσα απαιτούν δεξιότητες για τη χρήση τους, που και αυτό είναι αντικείμενο προβληματισμού. Η έλλειψη δεξιοτήτων οδηγεί σε δύο μορφές ψηφιακού χάσματος. Το πρώτο αφορά την πρόσβαση και τη χρήση των ψηφιακών μέσων μεταξύ οικογενειών με διαφορετικά εισοδήματα και εκπαιδευτικό επίπεδο¹³. Τα ΗΠ μόλις τελευταία έχουν συμπεριληφθεί στις συζητήσεις για αυτό το είδος ψηφιακού χάσματος, εν μέρει λόγω της πρόσφατης αναγνώρισής τους ως παραγωγικών δραστηριοτήτων, όπως η δημιουργία του περιεχομένου του παιχνιδιού¹⁴.

Υπάρχει όμως και ένα δεύτερο ψηφιακό χάσμα, που ενδιαφέρει την παρούσα μελέτη, αυτό μεταξύ παιδιών και γονέων. Οι εμπειρικές μελέτες σχετικά με την τεχνολογική ευχέρεια ανάμεσα στα μέλη της οικογένειας είναι περιορισμένες, αλλά διαφαίνεται ότι τα παιδιά θεωρούν πως είναι περισσότερο ικανά απ' ότι οι γονείς τους¹⁵. Μάλιστα, τόσο οι μεν όσο και οι δε φαίνεται να συντηρούν, συνειδητά και τεχνητά, αυτό το χάσμα για να διαχειριστούν τις αλληλεπιδράσεις τους όσο παίζουν ένα ΗΠ¹⁶. Τα παιδιά διεκδικούν την πρωτοκαθεδρία, ως "ειδήμονες", θέλοντας να ελέγξουν το παιχνίδι, ενώ οι ενήλικες ως "μαθητές" ζητούν βοήθεια από τα παιδιά για να συμμετάσχουν σε αυτό. Αυτή η ιδιόμορφη σχέση παιδιού-γονέων κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού θεωρείται από κάποιους ότι αυξάνει την επικοινωνία και τους δεσμούς μεταξύ των μελών της οικογένειας¹⁷.

Προέκταση της παραπάνω αντίληψης είναι η άποψη ότι οι αλληλεπιδράσεις

10 Haddon, L. (2006). The contribution of domestication research to in-home computing and media consumption. *The Information Society*, 22, p. 197.

11 Carvalho, J., R. Francisco, & Relvas, A. (2015). Family functioning and information and communication technologies: How do they relate? A literature review. *Computers in Human Behavior*, 45, p. 102.

12 Clark, L. S. (2012). *The parent app: Understanding families in the digital age*. New York: Oxford University Press.

13 Common Sense Media. (2013). *Zero to eight: Children's media use in America 2013*. San Francisco, CA: Common Sense Media.

14 Hayes, E. (2008). Game content creation and it proficiency: An exploratory study. *Computers and Education*, 51(1), p. 102.

15 Livingstone, S., & Bober, M. (2006). Regulating the internet at home: Contrasting the perspectives of children and parents. In D. Buckingham & R. Willett (Eds.), *Digital generations: Children, young people and new media* (p. 99). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

16 Aarsand, P. A. (2007). Computer and video games in family life: The digital divide as a resource in intergenerational interactions. *Childhood*, 14(2), p. 241.

17 Wellman, B., Haase, A. Q., Witte, J., & Hampton, K. (2002). Capitalizing on the internet: social contact, civic engagement, and sense of community. In B. Wellman & H. Haythornthwaite (Eds.), *The internet in everyday life* (p. 441). Oxford: Blackwell.

με επίκεντρο τα ψηφιακά μέσα είναι ένας ακόμα τρόπος των γονέων να κοινωνικοποιήσουν τα παιδιά¹⁸. Αυτό ακριβώς πρεσβεύει η θεωρία της γονικής διαμεσολάβησης, παρέχοντας ταυτόχρονα τρόπους ώστε να διευκολυνθεί η ενσωμάτωση της τεχνολογίας στην οικογενειακή ζωή, με την οικογένεια να αποτελεί τον διαμορφωτή της χρήσης και των συνεπειών της τεχνολογίας. Έτσι, σύμφωνα με αυτή τη θεώρηση, μπορούν να εφαρμοστούν τρεις στρατηγικές διαμεσολάβησης¹⁹ : (α) ενεργός διαμεσολάβηση με συζήτηση, (β) περιορισμένη διαμεσολάβηση με κανόνες χρήσης και (γ) από κοινού συμφωνία με ανταλλαγή εμπειριών. Οι γονείς τείνουν να χρησιμοποιούν περισσότερο τις στρατηγικές διαμεσολάβησης σε μικρότερα παιδιά, κάτι που δεν αποτελεί έκπληξη δεδομένου των ανησυχιών τους και της ευαισθησίας τους σε πιθανώς αρνητικά μηνύματα που μεταφέρονται μέσω της τεχνολογίας.

Παρότι είναι λοιπόν λογικό να θεωρήσουμε τα ψηφιακά μέσα ως ένα εργαλείο για την κοινωνικοποίηση, εκφράζεται ο προβληματισμός ότι τα υπάρχοντα ΗΠ ίσως να μην είναι τα καταλληλότερα εργαλεία για τη βελτίωση της σχέσης ενηλίκων και παιδιών, αλλά ούτε και για την κοινωνικοποίηση των δευτέρων²⁰.

3. Τα ηλεκτρονικά παιχνίδια ως παιγνιώδης δραστηριότητα

Η θεώρηση των ΗΠ ως παιγνιωδών δραστηριοτήτων μετατοπίζει το ενδιαφέρον από τα ψηφιακά τους χαρακτηριστικά, στις συμπεριφορές που προκαλούν. Σε αυτό το πλαίσιο, ΗΠ και μη ψηφιακά παιχνίδια μπορούν να εξεταστούν ως ενιαίο σύνολο. Ωστόσο, αυτή η οπτική δημιουργεί ορισμένα προβλήματα. Το κυριότερο είναι ότι η παιγνιώδης δραστηριότητα, ως έννοια, δύσκολα ορίζεται, και το ποια μπορεί να θεωρηθεί ως τέτοια και ποια όχι, ποικίλει ανάλογα με τα κίνητρα των εμπλεκόμενων. Επίσης, αυτή η έννοια περιλαμβάνει αξίες και πεποιθήσεις, ανάλογα με το πολιτισμικό και το ιστορικό παρελθόν κάθε τόπου, κάνοντας δυσκολότερο τον ορισμό της²¹. Σε γενικές γραμμές, το παιχνίδι θα μπορούσε να οριστεί ως ένας γενικός τύπος κοινωνικής και πολιτιστικής δραστηριότητας που ενθαρρύνει παιγνιώδεις συμπεριφορές, περιλαμβάνοντας τόσο το παιχνίδι, αυτό καθαυτό ως δραστηριότητα, αλλά και τους χώρους που αυτό διεξάγεται²². Επιπλέον, όλες οι παιγνιώδεις δραστηριότητες περιλαμβάνουν κανόνες κεντρικής σημασίας για την εμπειρία του παιχνιδιού²³, αλλά και

18 Clark, L. S. (2011). Parental mediation theory for the digital age. *Communication Theory*, 21(4), p. 332.

19 Valkenburg, P. M., Krcmar, M., Peeters, A. L., & Marseille, N. M. (1999). Developing a scale to assess three styles of television mediation: Instructive mediation, restrictive mediation, and social covieing. *Journal of Broadcasting and Electronic Media*, 43(1), p. 63.

20 Chiong, C. (2009). *Can video games promote intergenerational play and literacy learning? Report from a research and design workshop*. New York: The Joan Ganz Cooney Center at Sesame Workshop.

21 Sutton-Smith, B. (2009). *The ambiguity of play*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

22 Henricks, T. (2008). The nature of play: An overview. *American Journal of Play*, 1(2), p. 162.

23 Winther-Lindqvist, D. (2011). Playing with social identities: Play in the everyday life of a peer group in day care. In K. Mark (Ed.), *Children's play and development* (p.36). Heidelberg: Springer.

κοινωνικούς διαχωρισμούς, όπως παιχνίδια για κορίτσια και αγόρια²⁴.

Η παιγνιώδης δραστηριότητα συνδέεται με τη γνωστική, κοινωνική, συναισθηματική και σωματική ανάπτυξη, ιδιαίτερα των μικρών παιδιών²⁵. Οι μη δομημένες παιγνιώδεις δραστηριότητες επιδρούν στη δημιουργικότητα και τη φαντασία, παρότι για την τελευταία κάποιοι εκφράζουν την ανησυχία ότι τα ΗΠ την περιορίζουν²⁶. Επίσης, τα παιχνίδια θεωρείται ότι συμβάλλουν καθοριστικά στην ανάπτυξη της κοινωνικής νοημοσύνης, αλλά και της ικανότητας στη δημιουργία και στη διαπραγμάτευση συστημάτων κανόνων²⁷. Ακόμα, οι ενήλικες χρησιμοποιούν ποικίλες μορφές παιχνιδιού για να κοινωνικοποιήσουν τα παιδιά, αλλά και για να τους μεταδώσουν αποδεκτούς τρόπους συμπεριφοράς²⁸.

Ωστόσο, παρότι η σχέση μεταξύ παιγνιώδους δραστηριότητας και μάθησης είναι ευρέως αποδεκτή, δύσκολα καθορίζεται με εμπειρικό τρόπο. Οι περισσότερες μελέτες αφορούν πιλοτικά προγράμματα κυρίως με μικρά παιδιά και όχι στο οικογενειακό περιβάλλον. Οι ερευνητές προσπαθούν να προσδιορίσουν τους τύπους των παιγνιωδών δραστηριοτήτων που προκαλούν συμπεριφορές που θεωρούνται περισσότερο ή λιγότερο εξελιγμένες ή εξετάζουν τα αποτελέσματα αυτών σε σχέση με άλλες δραστηριότητες, όπως την ικανότητα επίλυσης προβλημάτων²⁹.

Από τα παραπάνω προκύπτει, ότι η εξέταση του ΗΠ από την οπτική της παιγνιώδους δραστηριότητας προσφέρει ένα σύνολο εννοιολογικών εργαλείων για την κατανόηση των χαρακτηριστικών του (στόχοι-κανόνες) που δίνουν τη δυνατότητα για ποικίλες ευκαιρίες μάθησης και οικογενειακής εμπλοκής. Ωστόσο, η έμφαση στην κατανόηση του παιχνιδιού ως δραστηριότητας των παιδιών, τουλάχιστον σε σχέση με τη μάθηση, μπορεί να αποκλείσει την εμπλοκή της οικογένειας στο σύνολό της. Κάτι τέτοιο όμως το επιτρέπει το αμέσως επόμενο πλαίσιο.

4. Τα ηλεκτρονικά παιχνίδια ως οικογενειακή ρουτίνα ή/και τελετουργικό

Δεν υπάρχει αμφιβολία ότι τα παιχνίδια, ψηφιακά ή μη, αποτελούν μέρος των καθημερινών και επαναλαμβανόμενων δραστηριοτήτων των μελών της οικογένειας, τόσο ατομικά όσο και συλλογικά. Με άλλα λόγια, εντάσσονται στο πλαίσιο αυτού που ονομάζεται οικογενειακή ρουτίνα. Η έννοια της οικογενειακής ρουτίνας έχει διερευνηθεί αρκετά και θεωρείται σημαντικό στοιχείο του οικογενειακού βίου. Με την ευρεία έννοια του όρου, οι οικογενειακές ρουτίνες

24 Hughes, L. A. (1991). A conceptual framework for the study of children's gaming. *Play and Culture*, 4, p. 290.

25 Pellegrini, A. D. (2009). Research and policy on children's play. *Child Development Perspectives*, 3(2), p. 133.

26 Hughes, L. A. (1991). A conceptual framework for the study of children's gaming. *Play and Culture*, 4, p. 294

27 Hughes, L. A. (1991). A conceptual framework for the study of children's gaming. *Play and Culture*, 4, p. 292

28 Sutton-Smith, B. (2008). Play theory: A personal journey and new thoughts. *American Journal of Play*, 1(1), p. 93.

29 Whitebread, D., Coltman, P., Jameson, H., & Lander, R. (2009). Play, cognition and self-regulation: What exactly are children learning when they learn through play? *Educational and Child Psychology*, 26(2), p. 45.

αποτελούν ένα μοτίβο από αλληλεπιδράσεις που επαναλαμβάνονται σε βάθος χρόνου³⁰. Έχουν έντονο το επικοινωνιακό στοιχείο, επαναλαμβάνονται τακτικά, χωρίς ουσιώδη σκοπό και παρέχουν διάφορους τρόπους έτσι ώστε τα μέλη της οικογένειας να αυτοπροσδιορίζονται και να έχουν την αίσθηση ότι ανήκουν σε μια ομάδα. Σχετίζονται άμεσα με τα τελετουργικά που είναι σημαντικοί οργανωτές της οικογενειακής ζωής, έχουν συμβολική σημασία και διαιωνίζουν την αντίληψη του να είναι κανείς μέλος μιας ομάδας³¹. Ερευνητές εξέτασαν την επίδραση των τελετουργικών σε μεμονωμένα μέλη οικογενειών αλλά και στη συνοχή των οικογενειών, ιδιαίτερα για το ρόλο τους στην επικοινωνία και την ενδυνάμωση των σχέσεων μέσα στην οικογένεια³².

Παρότι κάποιιοι διαχωρίζουν τα τελετουργικά από τις ρουτίνες και τις αντίστοιχες λειτουργίες τους μέσα στις οικογένειες, εν τούτοις φαίνεται πως συνδέονται³³. Για παράδειγμα, η ρουτίνα της ώρας για ύπνο ενός παιδιού μπορεί να περιλαμβάνει το τελετουργικό της αγκαλιάς κάθε μέλους της οικογένειας, ενισχύοντας συμβολικά τις οικογενειακές σχέσεις. Συνεπώς, κάθε ρουτίνα μετατρέπεται σε τελετουργικό όταν αποκτά συμβολική σημασία³⁴.

Η επίδραση που έχουν τα τελετουργικά και οι ρουτίνες στην πνευματική ανάπτυξη των παιδιών έχει μελετηθεί αρκετά καλά³⁵. Το θεωρητικό πλαίσιο το παρέχει η οικο-πολιτισμική θεωρία του Weisner³⁶. Βασική παραδοχή αυτή της θεωρίας είναι ότι οι οικογενειακές δραστηριότητες εμπεριέχουν και αντανακλούν ευρύτερα πολιτισμικά συστήματα³⁷. Συνεπώς, τα πολιτισμικά συστήματα διαμορφώνουν τις οικογενειακές ρουτίνες, τελετουργικά και αξίες. Ως εκ τούτου, το παιχνίδι μέσα στην οικογένεια ως ρουτίνα/τελετουργικό μπορεί να στοχεύει στην μετάδοση και ενδυνάμωση των κοινωνικών και πολιτισμικών αξιών της κοινωνίας.

Επίσης, αναπτυξιακές θεωρίες όπως τα “πολιτιστικά μονοπάτια” για την ανθρώπινη ανάπτυξη, βοηθούν να προσδιοριστεί η μάθηση μέσα από τις

30 Fiese, B. H., Tomcho, T.J., Douglas, M., Josephs, K., Poltrock, S., & Baker, T. (2002). A review of 50 years of research on naturally occurring family routines and rituals: Cause for celebration? *Journal of Family Psychology, 16*(4), p. 387.

31 Bossard, J., & Boll, E. (1950). *Ritual in family living*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.

32 Fiese, B. H., Tomcho, T.J., Douglas, M., Josephs, K., Poltrock, S., & Baker, T. (2002). A review of 50 years of research on naturally occurring family routines and rituals: Cause for celebration? *Journal of Family Psychology, 16*(4), p. 383.

33 Fiese, B. H., Tomcho, T.J., Douglas, M., Josephs, K., Poltrock, S., & Baker, T. (2002). A review of 50 years of research on naturally occurring family routines and rituals: Cause for celebration? *Journal of Family Psychology, 16*(4), p. 385.

34 Spagnola, M., & Fiese, B. H. (2007). Family routines and rituals: A context for development in the lives of young children. *Infants and Young Children, 20*(4), p. 288.

35 Spagnola, M., & Fiese, B. H. (2007). Family routines and rituals: A context for development in the lives of young children. *Infants and Young Children, 20*(4), p. 286.

36 Weisner, T. S. (2014). Culture, context and child well-being. In A. Ben-Arieh, F. Casas, I. Fronès & K. E. Korbin (Eds.), *Handbook of child well-being: Theories, methods and policies in global perspective* (p. 91). Dordrecht: Springer Verlag.

37 Bernheimer, L. P., Gallimore, R., & Weisner, T. S. (1990). Ecocultural theory as a context for the individual family service plan. *Journal of Early Intervention 14*(3), p. 222.

οικογενειακές ρουτίνες. Σύμφωνα με αυτή τη θεώρηση, οι ρουτίνες και τα τελετουργικά πραγματοποιούνται με σκοπό να παρέχεται μια προκαθορισμένη δομή που κοινωνικοποιεί τα παιδιά σε επιθυμητές συμπεριφορές. Επίσης, δημιουργούν ένα κλίμα που επηρεάζει θετικά την κοινωνικο-συναισθηματική τους ανάπτυξη³⁸. Παιδιά και ενήλικες παίζουν ενεργό ρόλο στη διαδικασία της κοινωνικοποίησης, η οποία είναι αμφίδρομη και επιλεκτική.

Τέλος, έρευνες έχουν αναδείξει τη σχέση μεταξύ των οικογενειακών ρουτινών και της γλωσσικής ανάπτυξης των παιδιών, όπως ο πρώιμος γραμματισμός και η απόκτηση κοινωνικών δεξιοτήτων και συμπεριφορών³⁹. Για παράδειγμα, οι συζητήσεις στο οικογενειακό τραπέζι παρέχουν ευκαιρίες για την ανάπτυξη του λεξιλογίου και την συμμετοχή σε μια πιο σύνθετη χρήση της γλώσσας, όπως τον επεξεργασμένο λόγο⁴⁰.

5. Συζήτηση-Συμπεράσματα

Η μελέτη είχε σκοπό να διερευνήσει τα ΗΠ, εντάσσοντάς τα σε τρία πλαίσια, οι βασικές παραδοχές των οποίων περιγράφηκαν στις ενότητες που προηγήθηκαν. Η θεώρηση των ΗΠ ως ψηφιακά μέσα παρέχει ένα πρώτο πλαίσιο για την κατανόηση του ρόλου τους στην οικογενειακή ζωή, αλλά και των πιθανών μαθησιακών τους προεκτάσεων. Αναφέρθηκε ότι τα ΗΠ σχετίζονται με τη χρήση όλων των ψηφιακών μέσων που χρησιμοποιούν οι οικογένειες⁴¹. Έτσι, το ψηφιακό χάσμα που πιθανώς να υπάρχει μεταξύ γονέων και παιδιών μπορεί να δρα περιοριστικά. Όμως, μπορεί να αξιοποιηθεί για την ενίσχυση επιθυμητών μορφών επικοινωνίας και των σχέσεων των μελών της οικογένειας, ενισχύοντας τελικά τη μάθηση, εξαιτίας της ιδιότυπης σχέσης που αναπτύσσεται μεταξύ παιδιού και γονέα κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού⁴².

Επίσης, όπως προέκυψε από την παρουσίαση της θεωρίας της γονικής διαμεσολάβησης, οι γονείς, έχοντας ως στόχο τη μεγαλύτερη κοινωνικοποίηση των παιδιών, τελικά αυτό επηρεάζει τις στρατηγικές που χρησιμοποιούν για να διαχειριστούν το παιχνίδι τους⁴³. Από την άλλη πλευρά, και τα ίδια τα παιδιά συμμετέχουν ενεργά στη διαμόρφωση και διαπραγμάτευση των οικογενειακών κανόνων και στρατηγικών διαμεσολάβησης των γονέων που

38 Weisner, T. S. (2014). Culture, context and child well-being. In A. Ben-Arieh, F. Casas, I. Fronces & K. E. Korbin (Eds.), *Handbook of child well-being: Theories, methods and policies in global perspective* (p. 93). Dordrecht: Springer Verlag.

39 Spagnola, M., & Fiese, B. H. (2007). Family routines and rituals: A context for development in the lives of young children. *Infants and Young Children*, 20(4), p. 287.

40 Spagnola, M., & Fiese, B. H. (2007). Family routines and rituals: A context for development in the lives of young children. *Infants and Young Children*, 20(4), p. 288.

41 Carvalho, J., Francisco, R., & Relvas, A. (2015). Family functioning and information and communication technologies: How do they relate? A literature review. *Computers in Human Behavior*, 45, p. 104.

42 Eichenbaum, A., Bavelier, D., & Green. C. S. (2014). Video games. *American Journal of Play*, 7(1), p. 63.

43 Clark, L. S. (2011). Parental mediation theory for the digital age. *Communication Theory*, 21(4), p. 333.

συνδέονται με τα ΗΠ⁴⁴.

Αναφορικά με το πλαίσιο των παιχνιδιών ως παιγνιωδών δραστηριοτήτων, επισημάνθηκε ότι δεν περιλαμβάνεται μόνο το περιβάλλον του σπιτιού, αλλά και τα ευρύτερα κοινωνικά και πολιτιστικά πλαίσια. Με τη σειρά τους, αυτά διαμορφώνουν αξίες και πεποιθήσεις για τα ΗΠ και παρέχουν ευκαιρίες, αλλά και θέτουν περιορισμούς σε διαφορετικούς τύπους παιχνιδιών⁴⁵.

Σημαντικό στοιχείο των ΗΠ ως παιγνιωδών δραστηριοτήτων είναι οι εμπειρίες που παρέχουν. Έτσι, προκύπτουν σημαντικά οφέλη, όπως η γνωστική, συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών⁴⁶. Στην οικογένεια, το παιχνίδι, στο οποίο συμμετέχουν γονέας-παιδί ή αδέρφια, μπορεί να κοινωνικοποιήσει τα παιδιά, να εμπεδώσει οικογενειακούς κανόνες, να ενισχύσει τις κοινωνικές σχέσεις, την επικοινωνία ή την ικανότητα επίλυσης προβλημάτων⁴⁷. Ακόμη, προκύπτουν οφέλη σε θέματα δημιουργίας και διαπραγματεύσης κανόνων που, με τη σειρά τους, τα συστήματα κανόνων μπορούν να καλλιεργήσουν ορισμένες μορφές σκέψης και κοινωνικής νοημοσύνης ανάμεσα στους παίκτες⁴⁸.

Η θεώρηση των παιχνιδιών από την οπτική των οικογενειακών ρουτινών/τελετουργικών μετατοπίζει το ενδιαφέρον από τη σχέση των ΗΠ με τα πρότυπα των δραστηριοτήτων της οικογενειακής ζωής, στις ευρύτερες πολιτισμικές πεποιθήσεις και πρακτικές. Τα ΗΠ ως πρακτική στο σπίτι συμβαδίζει με τις ρουτίνες της οικογένειας⁴⁹. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον έχει το πώς τα ΗΠ στο σπίτι αντικατοπτρίζουν ευρύτερες πολιτισμικές και κοινοτικές αξίες και πρακτικές⁵⁰.

Οι οικογένειες προφανώς είναι στο προσκήνιο βλέποντας τα ΗΠ ως οικογενειακή ρουτίνα. Τα μέλη της οικογένειας δημιουργούν ρουτίνες και τελετουργικά, συμπεριλαμβανομένων και εκείνων που αφορούν τα ΗΠ, βοηθώντας να διατηρηθούν και να δημιουργηθούν ξανά οι οικογενειακές σχέσεις και ταυτότητες⁵¹. Η οπτική αυτή τονίζει τη σημασία της κατανόησης της οικογένειας ως συνόλου και το ρόλο που τα ΗΠ θα μπορούσαν να παίξουν στην

44 Valkenburg, P. M., Krcmar, M., Peeters, A. L., & Marseille, N. M. (1999). Developing a scale to assess three styles of television mediation: Instructive mediation, restrictive mediation, and social covieing. *Journal of Broadcasting and Electronic Media*, 43(1), p. 65.

45 Carvalho, J., Francisco, R., & Relvas, A. (2015). Family functioning and information and communication technologies: How do they relate? A literature review. *Computers in Human Behavior*, 45, p. 103.

46 Pellegrini, A. D. (2009). Research and policy on children's play. *Child Development Perspectives*, 3(2), p. 133.

47 Sutton-Smith, B. (2008). Play theory: A personal journey and new thoughts. *American Journal of Play*, 1(1), p. 88.

48 Winther-Lindqvist, D. (2011). Playing with social identities: Play in the everyday life of a peer group in day care. In K. Mark (Ed.), *Children's play and development* (p. 34). Heidelberg: Springer.

49 Weisner, T. S. (2014). Culture, context and child well-being. In A. Ben-Arieh, F. Casas, I. Fronese & K. E. Korbin (Eds.), *Handbook of child well-being: Theories, methods and policies in global perspective* (p. 91). Dordrecht: Springer Verlag.

50 Fiese, B. H., Tomcho, T.J., Douglas, M., Josephs, K., Poltrock, S., & Baker, T. (2002). A review of 50 years of research on naturally occurring family routines and rituals: Cause for celebration? *Journal of Family Psychology*, 16(4), p. 383.

51 Spagnola, M., & Fiese, B. H. (2007). Family routines and rituals: A context for development in the lives of young children. *Infants and Young Children*, 20(4), p. 292.

οικογενειακή συνοχή ή επικοινωνία, αντί να εστιάζει στην οικογένεια απλά ως ένα πλαίσιο για τις δραστηριότητες των ατόμων ή των κοινωνικών αλληλεπιδράσεων. Οι μελέτες σχετικά με τις οικογενειακές ρουτίνες αντιλαμβάνονται τη μάθηση ως συμμετοχή σε πολιτισμικές πορείες για την ανάπτυξη. Για τα άτομα και τις οικογένειες, τα παιχνίδια μπορεί να γίνουν μια πτυχή αυτών των μονοπατιών, ένα μέσο να συμμετέχουν ενεργά στην απόκτηση, διαμόρφωση και καλλιέργεια πολιτισμικών αξιών γνώσεων και δεξιοτήτων⁵².

Προφανώς και υπάρχουν επικαλύψεις μεταξύ των πλαισίων, όμως με μία μονοσήμαντη θεώρηση δεν θα ήταν δυνατόν να εξηγηθούν τα παραπάνω περίπλοκα φαινόμενα. Στο σύνολό τους, οι διαφορετικές προσεγγίσεις συμβάλλουν στην κατανόηση των οικογενειών ως πολυδιάστατων οντοτήτων σε σχέση με τα ΗΠ και τη μάθηση. Οι οικογένειες δεν είναι στατικές οντότητες αλλά τα μέλη τους εμπλέκονται ενεργά στη διαπραγμάτευση, τη δημιουργία των δικών τους ρουτινών, αξιών και πεποιθήσεων⁵³. Συνεπώς, η κατανόηση του ρόλου των ΗΠ στις οικογένειες και τα είδη της μάθησης που συνδέονται με αυτά, απαιτεί την εξέταση του πώς οι οικογένειες οργανώνουν την καθημερινότητά τους, και πώς το παιχνίδι ταιριάζει σε αυτές τις δραστηριότητες, τους στόχους και τις σχέσεις.

Τα πλαίσια που αναλύθηκαν καταδεικνύουν ότι τα ΗΠ προωθούν ευρύτερες μορφές μάθησης. Ως τέτοιες νοούνται ο ψηφιακός γραμματισμός και η ενίσχυση των γλωσσικών δεξιοτήτων των παιδιών⁵⁴. Επίσης, τα ΗΠ μπορούν να γίνουν το μέσο για τον προσδιορισμό του ρόλου που το κάθε μέλος έχει μέσα στην οικογένεια, μέσω της διαπραγμάτευσης κανόνων, της κατασκευής ταυτοτήτων, καθώς και της κοινωνικοποίησής τους.

Επιπλέον, τα τρία πλαίσια υποδεικνύουν την ανάγκη για μελλοντικές έρευνες που να εξετάζουν τη δυναμική του οικογενειακού ΗΠ και της μάθησης σε παρατεταμένες χρονικές περιόδους. Όπως προκύπτει, τόσο από τη θεώρηση των ΗΠ ως ψηφιακό μέσο όσο και ως οικογενειακή ρουτίνα, τα παιχνίδια ενσωματώνονται σε βάθος χρόνου στην οικογενειακή ζωή⁵⁵. Η σταθερότητα των οικογενειακών ρουτινών και τελετουργικών σε βάθος χρόνου είναι σημαντικόι

52 Weisner, T. S. (2014). Culture, context and child well-being. In A. Ben-Arieh, F. Casas, I. Frones & K. E. Korbin (Eds.), *Handbook of child well-being: Theories, methods and policies in global perspective* (p.92). Dordrecht: Springer Verlag.

53 Weisner, T. S. (2014). Culture, context and child well-being. In A. Ben-Arieh, F. Casas, I. Frones & K. E. Korbin (Eds.), *Handbook of child well-being: Theories, methods and policies in global perspective* (p.90). Dordrecht: Springer Verlag.

54 Fiese, B. H., Tomcho, T.J., Douglas, M., Josephs, K., Poltrock, S., & Baker, T. (2002). A review of 50 years of research on naturally occurring family routines and rituals: Cause for celebration? *Journal of Family Psychology*, 16(4), p. 383.

55 Fiese, B. H., Tomcho, T.J., Douglas, M., Josephs, K., Poltrock, S., & Baker, T. (2002). A review of 50 years of research on naturally occurring family routines and rituals: Cause for celebration? *Journal of Family Psychology*, 16(4), p. 385.

παράγοντες για την ανάπτυξη και τη μάθηση των παιδιών⁵⁶. Ο αντίκτυπος του παιχνιδιού ως μια μορφή κοινωνικοποίησης στην οικογένεια και στα πολιτισμικά πρότυπα κατανοείται καλύτερα σε βάθος χρόνου, καθώς και σε πολλαπλά περιβάλλοντα.

Παράλληλα, η εστίαση στην οικογένεια αίρει τους περιορισμούς σε όλες τις οπτικές και επιτρέπει την ευρύτερη αντίληψη της μάθησης. Μέχρι σήμερα έμφαση έχει δοθεί στην κατανόηση της μάθησης των ατόμων, ιδιαίτερα των παιδιών^{57 58}. Όμως, τα ΗΠ, με την ενσωμάτωσή τους στην οικογενειακή ζωή, μπορούν να υποστηρίξουν τη συλλογική μάθηση μέσα στην οικογένεια.

Η κριτική θεώρηση των ΗΠ, όπως παρουσιάστηκε στην παρούσα εργασία, υπογραμμίζει την αξία μιας διεπιστημονικής προσέγγισης για την κατανόηση του παιχνιδιού και της μάθησης ανάμεσα στα μέλη της οικογένειας. Δε πρέπει να υπάρχει αποκλειστική εστίαση στα ψηφιακά χαρακτηριστικά των ΗΠ, αλλά να επαναπροσδιοριστούν οι σχέσεις μεταξύ των ΗΠ και των ατόμων, καθώς και με τις πρακτικές που λαμβάνουν χώρα εντός και εκτός του σπιτιού. Αυτή η προσέγγιση είναι ιδιαίτερα σημαντική, καθώς ολοένα και περισσότερες τεχνολογίες και δραστηριότητες σχετίζονται με τα ΗΠ.

Συμπερασματικά, τα πλαίσια, όπως αναλύθηκαν, θέτουν νέες βάσεις στη μελέτη του παιχνιδιού γενικότερα. Αυτό γιατί⁵⁹: (α) αμφισβητείται η διάκριση μεταξύ ΗΠ και μη ψηφιακών παιχνιδιών, (β) η θεώρηση των ΗΠ στα πλαίσια των οικογενειακών ρουτινών προσφέρει τρόπους κίνησης πέρα από την έμφαση στα ψηφιακά χαρακτηριστικά τους και (γ) είναι δυνατή η κατανόηση του παιχνιδιού και της μάθησης σε ένα ευρύτερο κοινωνικό και πολιτισμικό πλαίσιο. Αυτά, μας ωθούν να οραματιζόμαστε τη μάθηση που σχετίζεται με το παιχνίδι ως συλλογική και όχι ως ατομική διαδικασία, με ευρείες επιπτώσεις για το πώς αντιλαμβανόμαστε το ρόλο των ΗΠ στην κοινωνία, καθώς και στην οικογενειακή ζωή.

Βιβλιογραφία

Aarsand, P. A. (2007). Computer and video games in family life: The digital divide as a resource in intergenerational interactions. *Childhood*, 14(2), 235-256.

56 Fiese, B. H., Tomcho, T.J., Douglas, M., Josephs, K., Poltrock, S., & Baker, T. (2002). A review of 50 years of research on naturally occurring family routines and rituals: Cause for celebration? *Journal of Family Psychology*, 16(4), p. 387.

57 Pellegrini, A. D. (2009). Research and Policy on Children's Play. *Child Development Perspectives*, 3(2), p. 133.

58 Whitebread, D., Coltman, P., Jameson, H., & Lander, R. (2009). Play, cognition and self-regulation: What exactly are children learning when they learn through play? *Educational and Child Psychology*, 26(2), p. 45.

59 Linderoth, J. (2013). Beyond the digital divide: An ecological approach to gameplay. In A. Waern (Ed.), *Transactions of the digital games research association 1.1* (p. 92). Pittsburgh, PA: ETC Press.

- Bernheimer, L. P., Gallimore, R., & Weisner, T. S. (1990). Ecocultural theory as a context for the individual family service plan. *Journal of Early Intervention* 14(3), 219-233.
- Bossard, J., & Boll, E. (1950). *Ritual in family living*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Carvalho, J., Francisco, R., & Relvas, A. (2015). Family functioning and information and communication technologies: How do they relate? A literature review. *Computers in Human Behavior*, 45, 99-108.
- Chiong, C. (2009). *Can video games promote intergenerational play and literacy learning? Report from a research and design workshop*. New York: The Joan Ganz Cooney Center at Sesame Workshop.
- Clark, L. S. (2011). Parental mediation theory for the digital age. *Communication Theory*, 21(4), 323-343.
- Clark, L. S. (2012). *The parent app: Understanding families in the digital age*. New York: Oxford University Press.
- Common Sense Media. (2013). *Zero to eight: Children's media use in America 2013*. San Francisco, CA: Common Sense Media.
- Eichenbaum, A., Bavelier, D., & Green, C. S. (2014). Video games. *American Journal of Play*, 7(1), 50-72.
- Fiese, B. H., Tomcho, T.J., Douglas, M., Josephs, K., Poltrock, S., & Baker, T. (2002). A review of 50 years of research on naturally occurring family routines and rituals: Cause for celebration? *Journal of Family Psychology*, 16(4), 381-390.
- Gee, J. P. (2012). *Situated language and learning: A critique of traditional schooling*. New York: Routledge.
- Gee, J. P., & Hayes, E. (2012). Passionate affinity groups. Chap. 11. In C. Steinkuehler, K. Squire & S. Barab (Eds.), *Games, learning, and society: Learning and meaning in the digital age* (pp. 129-153). London: Cambridge University Press.
- Haddon, L. (2006). The contribution of domestication research to in-home computing and media consumption. *The Information Society*, 22, 195-203.
- Hayes, E. (2008). Game content creation and it proficiency: An exploratory study. *Computers and Education*, 51(1), 97-108.
- Hayes, E., & Duncan, S. C. eds. (2012). *Learning in video game affinity spaces*. New York: Peter Lang.
- Henricks, T. (2008). The nature of play: An overview. *American Journal of Play*, 1(2), 157-180.
- Hughes, L. A. (1991). A conceptual framework for the study of children's gaming. *Play and Culture*, 4, 284-300.
- Klopfer, E., Osterweil, S., & Salen, K. (2009). *Moving learning games forward: Obstacles, opportunities, and openness*. Cambridge, MA: The Educa-

- tion Arcade, Massachusetts Institute of Technology.
- Lankshear, C., & M. Knobel. (2008). *Digital literacies: Concepts, policies and practices*. New York: Peter Lang.
- Linderoth, J. (2013). Beyond the digital divide: An ecological approach to game-play. In A. Waern (Ed.), *Transactions of the digital games research association 1.1* (pp. 85-114). Pittsburgh, PA: ETC Press.
- Livingstone, S., & Bober, M. (2006). Regulating the internet at home: Contrasting the perspectives of children and parents. In D. Buckingham & R. Willett (Eds.), *Digital generations: Children, young people and new media* (pp. 93-113). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Pellegrini, A. D. (2009). Research and policy on children's play. *Child Development Perspectives*, 3(2), 131-136.
- Plowman, L. (2016). Rethinking context: Digital technologies and children's everyday lives. *Children's Geographies*, 14(2), 190-202.
- Spagnola, M., & Fiese, B. H. (2007). Family routines and rituals: A context for development in the lives of young children. *Infants and Young Children*, 20(4), 284-299.
- Stevens, R., Satwicz, T., & McCarthy, L. (2008). In-game, in-room, in-world: Reconnecting video game play to the rest of kids' lives. In K. Salen (Ed.), *The ecology of games: Connecting youth, games, and learning* (pp. 41-66). Cambridge, MA: MIT Press.
- Sutton-Smith, B. (2008). Play theory: A personal journey and new thoughts. *American Journal of Play*, 1(1), 80-123.
- Sutton-Smith, B. (2009). *The ambiguity of play*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Valkenburg, P. M., Krcmar, M., Peeters, A. L., & Marseille, N. M. (1999). Developing a scale to assess three styles of television mediation: Instructive mediation, restrictive mediation, and social coviewing. *Journal of Broadcasting and Electronic Media*, 43(1), 52-67.
- Weisner, T. S. (2014). Culture, context and child well-being. In A. Ben-Arieh, F. Casas, I. Fronès & K. E. Korbin (Eds.), *Handbook of child well-being: Theories, methods and policies in global perspective* (pp. 87-103). Dordrecht: Springer Verlag.
- Wellman, B., Haase, A. Q., Witte, J., & Hampton, K. (2002). Capitalizing on the internet: Social contact, civic engagement, and sense of community. In B. Wellman & H. Haythornthwaite (Eds.), *The Internet in everyday life* (pp. 436-455). Oxford: Blackwell.
- Whitebread, D., Coltman, P., Jameson, H., & Lander, R. (2009). Play, cognition and self-regulation: What exactly are children learning when they learn through play? *Educational and Child Psychology*, 26(2), 40-52.
- Winther-Lindqvist, D. (2011). Playing with social identities: Play in the everyday

- life of a peer group in day care. In K. Mark (Ed.), *Children's play and development* (pp. 29-54). Heidelberg: Springer.
- Young, M. F., Slota, S., Cutter, A. B., Jalette, G., Mullin, G., & Lai, B. (2012). Our princess is in another castle: A review of trends in serious gaming for education. *Review of Educational Research*, 82(1), 61-89.
- Zhang, X., Liu, C., Wang, L., & Piao Q. (2010). Effects of violent and non-violent computer video games on explicit and implicit aggression. *Journal of Software*, 5(9), 1014-1021.

Βιογραφικά στοιχεία συγγραφέων

Η κ. **Πηνελόπη Ατσικπάση** είναι μεταπτυχιακή φοιτήτρια στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Αιγαίου. Στα ενδιαφέροντά της περιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικές χρήσεις της Εικονικής και Επαυξημένης Πραγματικότητας, καθώς και η χρήση των tablets στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Ο κ. **Εμμανουήλ Φωκίδης** είναι λέκτορας στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Αιγαίου. Τα μαθήματά του εστιάζουν στις εκπαιδευτικές χρήσεις της Εικονικής Πραγματικότητας και στα τρισδιάστατα εκπαιδευτικά παιχνίδια. Από το 1994 συμμετέχει σε ερευνητικά έργα που αφορούν την εξ αποστάσεως και δια βίου εκπαίδευση, τις εκπαιδευτικές χρήσεις του Διαδικτύου και της Εικονικής Πραγματικότητας.

Κορωνάκης Αριστόβουλος

Σχολικός εκφοβισμός – Πρόληψη και παρέμβαση

Περίληψη

Ο σχολικός εκφοβισμός αποτελεί ένα διαχρονικό, παγκόσμιο, κοινωνικό φαινόμενο με πολύπλοκες επιπτώσεις σε ψυχολογικό, ακαδημαϊκό και κοινωνικό επίπεδο. Τα τελευταία χρόνια το οικείο φαινόμενο μεταξύ συνομηλίκων καταγράφει μεγαλύτερη συχνότητα. Η ανάγκη για ενημέρωση και εκπαίδευση όλων των εμπλεκομένων είναι απαραίτητη, όπως επιτακτική καθίσταται η θέσπιση κατάλληλων μέτρων πρόληψης και παρέμβασης.

Η παρούσα μελέτη είναι μια προσπάθεια να περιγραφεί ο τρόπος που αντιλαμβανόμαστε και κατανοούμε την ενδοσχολική βία. Σε αυτήν εξετάζεται ο εκφοβισμός μέσα από μια πολυδιάστατη προοπτική και μελετώνται τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά που ορίζουν το φαινόμενο, οι βλαπτικές επιπτώσεις του σε όλα τα εμπλεκόμενα μέρη και οι πιθανοί αιτιολογικοί παράγοντες. Προτείνονται συγκεκριμένες μεθοδολογίες πρόληψης και παρέμβασης, οι οποίες στοχεύουν στον περιορισμό του φαινομένου.

Bullying - Prevention and intervention

Abstract

Bullying is a timeless, universal, social phenomenon with complex effects on psychological, academic and social level. Last years the phenomenon of bullying between peers is recorded with greater frequency. The need for familiarization and education of all participants is necessary, as much as the establishment of appropriate measures of prevention and intervention.

The current study is an attempt to describe the way in which we perceive and comprehend bullying. In this study bullying is examined through a multidimensional perspective and the special characteristics which define that phenomenon, its harmful effects in the participants and the possible etiological factors are investigated. Certain methodologies of prevention and intervention are proposed, which aim to restrict that phenomenon

1. Εισαγωγή

Η επιθετικότητα εκδηλώνεται με μορφές που ποικίλουν σε ένταση, συχνότητα και βαθμό σοβαρότητας¹. Ο σχολικός εκφοβισμός είναι μια μορφή επιθετικής συμπεριφοράς αρκετά γνώριμη. Δεν είναι λίγοι εκείνοι που μπορούν να ανακαλέσουν περιστατικά από την παιδική τους ηλικία. Ορισμένοι, εξιλαστήρια θύματα της επιθετικότητας των άλλων, διατηρούν στη μνήμη τους εμπειρίες πικρές, ταπεινωτικές. Βίωσαν τη σχολική ζωή ως ένα πραγματικό μαρτύριο, επειδή συνέβαινε να έχουν κάποια διακριτά εξωτερικά γνωρίσματα².

Τα τελευταία χρόνια το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού (bullying) λαμβάνει εξελικτικές³ και ανησυχητικές διαστάσεις⁴. Εισβάλλει στη σχολική ζωή με ακόμη μεγαλύτερη ένταση και συχνότητα γεγονός που προκαλεί προβλήματα στο άτομο, στην οικογένεια και στην ομαλή διεξαγωγή της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Πορίσματα μελετών⁵ επιβεβαιώνουν ότι οι συνέπειες του οικείου φαινομένου

1 Πολυχρονοπούλου, Σ. (1995), *Παιδιά με ειδικές ανάγκες*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

2 Παρασκευόπουλος, Ι. & Herbert, M. (2013), *Ψυχολογικά Προβλήματα Παιδιών και Εφήβων, Πρόληψη, έγκαιρη διάγνωση, θεραπευτική παρέμβαση*. Αθήνα: Πεδίο.

3 Hall, K. (2006), Solving Problems Together: A Psychoeducational Group Model for Victims of Bullies. *The Journal of Specialists in Group Work*, 31: 3, 201–217.

4 Εταιρεία Ψυχοκοινωνικής Υγείας του Παιδιού και του Εφήβου - ΕΨΥΠΕ (2014), STOP στην ενδοσχολική βία – Σχολικός εκφοβισμός: Ποιος κινδυνεύει; Στο: <http://www.antibullying.gr/el/poios-kindynevei.html> (προσπελάστηκε στις 14/6/2015)

5 Κόρτσα, Ε., Τζουγανάτου Ι. & Παπαλεωνιδόπουλος, Γ. (2008), *Η επιθετικότητα και το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού ανάμεσα στους μαθητές του δημοτικού σχολείου*. (Αδημοσίευτη πτυχιακή εργασία, Πανεπιστήμιο Πατρών, 2008). Στο: http://www.teipat.gr/pages/koin_erg/Greek/Ereuna/Ergasies/2009_01.pdf (προσπελάστηκε στις 15/6/2015); Βεγγιάνη, Ε. (2011), *Η αντίληψη και η συμβουλευτική παρέμβαση του εκπαιδευτικού της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης γύρω από το σχολικό εκφοβισμό (bullying)*. (Αδημοσίευτη μεταπτυχιακή διατριβή, Πανεπιστήμιο Πατρών, 2011). Στο: <http://nemertes.lis.upatras.gr/jspui/bitstream/10889/5026/1/Nimertis>

είναι επώδυνες, κοινωνικές και ψυχολογικές. Η διαχείριση του εκφοβισμού είναι σύνθετη και πολυεπίπεδη. Περιλαμβάνει δράσεις ευαισθητοποίησης, αναδιαμόρφωση της λειτουργίας του σύγχρονου σχολείου, ενίσχυση θετικών παραγόντων, δράσεις πρόληψης και παρέμβασης, διαχείριση συνεπειών⁶ κ.ά. Εντούτοις, σύμφωνα με το Rigby (2008) οι υφιστάμενες εκπαιδευτικές πρωτοβουλίες, καθώς και η ισχύουσα σχολική πρόνοια χαρακτηρίζονται ως μη επαρκείς⁷.

Με βάση τα ευρήματα των ερευνών, στην παρούσα βιβλιογραφική ανασκόπηση θα προχωρήσουμε παραπέρα και θα επιχειρήσουμε να μελετήσουμε σημαντικές παραμέτρους του θέματος σε μεγαλύτερο βάθος. Η μελέτη μας καθοδηγείται από τα ακόλουθα ερευνητικά ερωτήματα:

- Πώς προσδιορίζεται ο σχολικός εκφοβισμός (αίτια, μορφές, επιπτώσεις);
- Τι πρέπει να γίνει με το σχολικό εκφοβισμό (πρόληψη, παρέμβαση);

Πιο κάτω θα προσδιορίσουμε τις εκδηλώσεις και τις μορφές του σχολικού εκφοβισμού. Ακολουθώντας, θα αναζητήσουμε τους παράγοντες που ενεργοποιούν και συντηρούν επιθετικές συμπεριφορές και θα εστιάσουμε στις πολυδιάστατες επιπτώσεις. Ολοκληρώνοντας θα αναζητηθούν οι σύγχρονες επιστημονικές προσεγγίσεις στα αγωνιώδη ερωτήματα αποτελεσματικής διαχείρισης του οικείου φαινομένου.

2. Θεωρητικό πλαίσιο

2.1. Εννοιολογική προσέγγιση του σχολικού εκφοβισμού (Bullying)

Η θυματοποίηση και σχολικός εκφοβισμός είναι έννοιες που η επιστημονική κοινότητα προσπαθεί να προσδιορίσει με τη μεγαλύτερη σαφήνεια. Ωστόσο, παρότι υποθέτουμε ότι η σημασία τους είναι αυτονόητη, εντύπωση προκαλεί το γεγονός ότι συχνά αποδίδονται με διαφορετικά νοήματα και συγχέονται με άλλες εκδηλώσεις της ανθρώπινης συμπεριφοράς.

Κάποιοι συγγραφείς επιχειρώντας να περιγράψουν το σχολικό εκφοβισμό εστιάζουν μονοδιάστατα στην κακόβουλη φύση του. Οι Tatum και Tatum (1992) σύμφωνα με το Rigby (2008) περιγράφουν τον σχολικό εκφοβισμό ως σκόπιμη και συνειδητή επιθυμία του θύτη να βλάψει τον άλλο, να τον υποβάλει σε κατάσταση πίεσης⁸. Σύμφωνα με αυτήν την εκδοχή το γεγονός ότι έχεις την επιθυμία να βλάψεις κάποιον και το ότι ξέρεις ότι έχεις την επιθυμία αυτή είναι αρκετό για να γίνεις δράστης.

_Vegianni(ptde).pdf (προσπελάστηκε στις 1/7/2015); Beheshti, N. & Gerard, B. (2013), Childhood Bullying: Awareness, Interventions, and a Model for Change. *Psychiatry Information in Brief*, 10 (6), 1.

6 Δίκτυο Κατά της Βίας στο Σχολείο (2014), Μορφές Εκφοβισμού. Στο: <http://www.antibullyingnetwork.gr> (προσπελάστηκε στις 15/6/2015).

7 Rigby, K. (2008), *Σχολικός Εκφοβισμός Σύγχρονες Απόψεις* (μτφρ) Β. Δόμπολα. Αθήνα, σ. 11.

8 Rigby, K. (2008), *Σχολικός Εκφοβισμός Σύγχρονες Απόψεις* (μτφρ) Β. Δόμπολα. Αθήνα, σ. 35.

Ο Slavin (2007) ορίζει τον εκφοβισμό και την θυματοποίηση στο σχολείο ως τον χλευασμό, την παρενόχληση και την επιθετικότητα προς τους πιο αδύναμους συνομηλίκους ή ακόμα και προς αυτούς που δεν έχουν φίλους. Θεωρεί ότι τα φαινόμενα αυτά παρατηρούνται σε όλα τα ηλικιακά επίπεδα, αλλά μπορούν να λάβουν ιδιαίτερα σοβαρές διαστάσεις όταν τα παιδιά μπουν στην πρώιμη εφηβεία⁹.

Πολλοί ερευνητές διατυπώνουν το ερώτημα πόσο συχνά πρέπει να συμβεί μια επιθετική πράξη ώστε να την χαρακτηρίσουμε ως εκφοβισμό. Αρκετοί υποστηρίζουν ότι η πράξη πρέπει να είναι επαναλαμβανόμενη. Οι Losel και Bliesener (1999) στη Γερμανία περιέγραψαν τον εκφοβισμό, ανάμεσα στα άλλα, ως «σχετικά συχνή και με μεγάλη διάρκεια επιθετικότητα»¹⁰. Οι Ortega και Mora-Merchan (1999) στην Ισπανία, δήλωσαν ότι ο εκφοβισμός αποτελεί «συνεχή βάνανυση μεταχείριση»¹¹.

Το Συμβούλιο της Σκωτίας για την Έρευνα στην Εκπαίδευση ορίζει ότι «Ο σχολικός εκφοβισμός είναι η σκόπιμη, συνειδητή επιθυμία να βλάψουμε ή να απειλήσουμε ή να εκφοβίσουμε κάποιον»¹². Ο ορισμός δέχτηκε ισχυρή κριτική λόγω της ευρύτητάς του. Επίσης, αμφισβητήθηκε, καθώς η εκφρασμένη επιθυμία πρόκλησης βλάβης δε συνεπάγεται απαραίτητα την πραγματοποίηση της εκφοβιστικής πράξης.

Οι συμπεριφοριστές ψυχολόγοι εστιάζουν λιγότερο στις προθέσεις και περισσότερο στην πράξη του θύτη. Ο Olweus (1993) δεν υποθέτει καμιά πρόθεση εκ μέρους του δράστη. Εστιάζει πρωτίστως στην αρνητική πράξη, στη δυσκολία του θυματοποιημένου μαθητή να υπερασπιστεί τον εαυτό του, καθώς και στην μακροχρόνια επαναληψιμότητα της επιθετικής πράξης. Σύμφωνα με τον Rigby (2008) ο Olweus στον ορισμό του αναφέρει ότι «Ένας/μία μαθητής/τρια εκφοβίζεται ή θυματοποιείται όταν εκτίθεται επανειλημμένα και κατά τη διάρκεια κάποιου χρονικού διαστήματος στις αρνητικές πράξεις ενός ή περισσοτέρων μαθητών»¹³.

Οι Παρασκευόπουλος και Herbert (2013) ισχυρίζονται ότι γνώρισμα της συμπεριφοράς εκφοβισμού είναι η έκδηλη επιθυμία του δράστη να προκαλέσει σωματικό ή ψυχολογικό πόνο. Εστιάζουν στην επαναληψιμότητα συγκεκριμένων επιθετικών ενεργειών, διακρίνοντας τη σταθερή συχνότητα εκδήλωσης της

9 Slavin, R. (2007), *Εκπαιδευτική Ψυχολογία, Θεωρία και πράξη* (μτφρ) Ε. Εκκεκάκη. Αθήνα: Μεταίχμιο, σ. 134.

10 Losel, F. & Bliesener, T. (1999), "Germany". In P. K. Smith, Y. Morita, J. Junker-Tas, D. Olweus, R. Catalano and P. T. Slee *The Nature of School Bullying: A Cross-National Perspective*. Lonton: Routledge, p. 242.

11 Ortega, R & Mora-Merchan, J. A. (1999), "Spain". In P. K. Smith, Y. Morita, J. Junker-Tas, D. Olweus, R. Catalano and P. T. Slee *The Nature of School Bullying: A Cross-National Perspective*. Lonton: Routledge, p. 162.

12 Rigby, K. (2008), *Σχολικός Εκφοβισμός Σύγχρονες Απόψεις* (μτφρ) Β. Δόμπολα. Αθήνα, σ. 35.

13 Rigby, K. (2008), *Σχολικός Εκφοβισμός Σύγχρονες Απόψεις* (μτφρ) Β. Δόμπολα. Αθήνα, σ. 37.

επιθετικότητας από την ήπια και ευκαιριακή εμφάνισή της. Προσδίδουν ιδιαίτερη βαρύτητα στη διαφορά σωματικής δύναμης υπέρ του θύτη, καθώς και στην εμφανή αίσθηση καταπίεσης του θύματος. Δεν εντάσσουν στο σχολικό εκφοβισμό περιστατικά φιλονικίας ή πάλης ανάμεσα σε δύο μαθητές ίδιας ψυχολογικής ή σωματικής δύναμης. Επίσης, δεν χαρακτηρίζουν εκφοβισμό συμπεριφορές όπου απουσιάζει το στοιχείο της επιθυμίας/πρόθεσης του θύτη να πληγωθεί ο άλλος ή περιστατικά που δεν υφίστανται έκδηλες αρνητικές επιπτώσεις για το θύμα¹⁴.

Γίνεται κατανοητό ότι υπάρχει πληθώρα απόψεων για το τι μπορεί να περιγραφεί ως σχολικός εκφοβισμός. Εκτιμώντας τις ελλείψεις και τις ανεπάρκειες των απόψεων που δημοσιεύθηκαν στο παρελθόν διαπιστώνουμε ότι σταδιακά σημειώνεται ουσιαστική εξέλιξη στον τρόπο που γίνεται αντιληπτό το οικείο φαινόμενο, η οποία επιτρέπει συνεχείς βελτιώσεις, καθώς αντιλαμβανόμαστε τις ελλείψεις των προηγούμενων απόψεων.

2.2. Γιατί να εκφοβίζει κάποιος;

Η επιθετικότητα σύμφωνα με το DSM-IV-TR¹⁵ εντάσσεται στις διαταραχές διαγωγής και ποικίλει ως προς τους λόγους εμφάνισης, τις μορφές εκδήλωσής της και τους βαθμούς σοβαρότητάς της. Διόλου ήπια μορφή επιθετικότητας είναι ο σχολικός εκφοβισμός.

Η ερμηνεία που ενοχοποιεί την προσωπικότητα ως αιτιώδη παράγοντα του εκφοβισμού περιορίζει την ανάλυση του θέματος. Αν επιζητούμε πιο προηγμένες και βαθύτερες ερμηνείες, δεν αρκεί να στιγματιστεί και να δαιμονοποιηθεί ο δράστης, όπως δεν αρκεί κανείς να πει ότι οι δράστες είναι επιθετικοί, χωρίς ενσυναίσθηση, σκληροί παρορμητικοί και ότι τα θύματα είναι συνεσταλμένα, εσωστρεφή, αγχωμένα και κοινωνικά αδέξια.

Σε γενικές γραμμές μπορούμε να διακρίνουμε τριών ειδών ερμηνείες, οι οποίες αποτελούν τα κίνητρα για τις πράξεις μας. Από την αυγή της ιστορίας οι άνθρωποι απέδιδαν στις πράξεις τους μεταφυσικές ερμηνείες και τις χρέωναν στους θεούς ή στους δαίμονες. Πολλοί έχουν απορρίψει τέτοιου είδους ερμηνείες και αιτιολογούν τις πράξεις τους ως συνέπεια των βιολογικών αναγκών του είδους στο οποίο ανήκουν ή εκείνου που έχουν μεταπηδήσει μέσω της εξέλιξης. Άλλοι πάλι θεωρούν τη συμπεριφορά τους ως αντίδραση στο περιβάλλον, το κοινωνικό, το πολιτιστικό και το φυσικό, στο οποίο ζουν και στους τρόπους με τους οποίους το περιβάλλον τους επηρεάζει.

Σε ερευνητικό επίπεδο η αναζήτηση της αιτιολογίας του φαινομένου δεν αποτελεί προνόμιο μιας μόνο επιστήμης. Η Ψυχολογία, η Κοινωνιολογία, η

14 Παρασκευόπουλος, Ι. & Herbert, M. (2013), *Ψυχολογικά Προβλήματα Παιδιών και Εφήβων, Πρόληψη, έγκαιρη διάγνωση, θεραπευτική παρέμβαση*. Αθήνα: Πεδίο, σ. 354.

15 American Psychiatric Association (2004), *Διαγνωστικά Κριτήρια DSM-IV-TR™* (μτφρ) Κ. Γκοτζαμάνης. Αθήνα: Λίτσας, σ.σ. 67-69.

Βιολογία και η Γενετική μέσα από το οικείο τους ερευνητικό πρίσμα αναζητούν προσφιλείς οπτικές θέασης. Από τις τρεις επικρατέστερες θεωρίες, οι βιολογικές αναζητούν τα αίτια στο ανθρώπινο σώμα. Ενορμήσεις, ματαιώσεις, ασυνείδητα κίνητρα και μάθηση αποτελούν σημείο αναφοράς για τους εκπροσώπους των κοινωνικών θεωριών. Οι θεωρητικοί των κοινωνιολογικών θεωριών υποστηρίζουν ότι η αιτιολόγηση της επιθετικότητας εντοπίζεται στο κοινωνικό περιβάλλον¹⁶.

Ειδικότερα, το βιογενετικό μοντέλο αναφέρεται στους νευροφυσιολογικούς μηχανισμούς (ανατομία, φυσιολογία) που διέπουν τη συμπεριφορά. Ιατρικοί λόγοι, όπως εγκεφαλική δυσλειτουργία, βιοχημική ανισορροπία, ευθύνονται για τις σοβαρές διαταραχές συμπεριφοράς. Πρακτικές όπως φαρμακευτική θεραπεία, διατροφικός έλεγχος, αλλαγή περιβαλλοντικών παραγόντων ενδείκνυται για την αντιμετώπιση και θεραπεία της επιθετικής συμπεριφοράς¹⁷.

Ο Freud, ιδρυτής της ψυχαναλυτικής θεωρίας, χαρακτηρίζει τη διαταραγμένη συμπεριφορά σύμπτωμα ψυχικής ασθένειας και παθολογική ανισορροπία μεταξύ των δυναμικών στοιχείων της προσωπικότητας (ασυνείδητο, εγώ, υπερεγώ). Τα αίτια ανιχνεύονται στην κρίσιμη αναπτυξιακή περίοδο του παιδιού σε καταστάσεις υπέρμετρης ικανοποίησης, υπερβολικού περιορισμού ή απώθησης των ενστίκτων. Οι πρακτικές των θεραπευτικών προγραμμάτων προσδίδουν έμφαση στη δημιουργία άνετου, φιλικού σχολικού κλίματος και στην εμπλοκή του μαθητή και της οικογένειας σε εξατομικευμένο πρόγραμμα ψυχοθεραπείας.

Το ψυχοπαιδαγωγικό μοντέλο ανάλυσης λαμβάνει υπόψη τα κυρίαρχα γνωρίσματα του ψυχοδυναμικού μοντέλου (ασυνείδητα κίνητρα, βαθύτερες συγκρούσεις), ωστόσο, εστιάζει στις απαιτήσεις της καθημερινής εμπλοκής του παιδιού στο σχολείο, στο σπίτι και στη γειτονιά. Υποθέτει ότι τα προβλήματα συμπεριφοράς μπορούν να αντιμετωπιστούν με θεραπευτικές διαδικασίες. Θεραπευτικές συζητήσεις και συνεντεύξεις που στρέφονται σε βιώματα του παρελθόντος, ωθούν το παιδί να κατανοήσει με τη λογική τα κίνητρα της συμπεριφοράς του και να σχεδιάσει την αλλαγή της. Η διδασκαλία σχεδιάζεται βάση προκαθορισμένων σχεδίων/projects. Έμφαση προσδίδεται στις ατομικές ειδικές ανάγκες και στον τρόπο που το σχολείο ανταποκρίνεται σε αυτές.

Η ανθρωπιστική ψυχολογία με κύριους εκφραστές τους Maslow και Rogers, προσδίδει έμφαση σε έννοιες όπως ανοιχτή εκπαίδευση, εναλλακτικό σχολείο, ελεύθερο σχολείο και σε δραστηριότητες, όπως ελεύθερη επιλογή εκπαιδευτικών στόχων, αυτοπροσδιορισμός, αυτοαξιολόγηση, αυτοπραγμάτωση. Ο εκπαιδευτικός με την ιδιότητα του καταλύτη της μαθησιακής διαδικασίας - και λιγότερο του καθοδηγητή - συμβάλλει στην επίτευξη ανοιχτής, δημοκρατικής

16 Τρίγκα-Μέρτικα, Ε. (2014), *Σχολικός Εκφοβισμός Θυματοποίησης Ο ρόλος οικογένειας - σχολείου*. Αθήνα: Γρηγόρη, σ. 21.

17 Στασινός, Δ. (2013), *Η ειδική εκπαίδευση 2020, για μια συμπεριληπτική ή ολική εκπαίδευση στο νέο - ψηφιακό σχολείο με ψηφιακούς πρωταθλητές*. Αθήνα: Παπαζήση, σ. 345.

και ελεύθερης ατμόσφαιρας στην τάξη.

Το εννοιολογικό υπόβαθρο της οικολογικής ψυχολογίας σε συνδυασμό με την ψυχολογία της επικοινωνίας συνθέτουν το οικολογικό μοντέλο. Αυτό προσδίδει έμφαση στις αλληλεπιδράσεις μεταξύ ατόμου και κοινωνικού περιγυρου. Οι παρεμβάσεις εστιάζουν στην διδασκαλία ειδικών κοινωνικών δεξιοτήτων και στην ικανοποιητική εκτέλεση ποικίλων καθημερινών ρόλων, σε επίπεδο σχολείου, οικογένειας, τοπικής κοινωνίας και γειτονιάς.

Οι θεωρητικοί του συμπεριφορικού μοντέλου Pavlov, Skinner, Thorndike εντοπίζουν το πρόβλημα να εδράζεται στην ίδια τη συμπεριφορά του μαθητή, που δεν έχει μάθει να συμπεριφέρεται κατάλληλα στα εκάστοτε περιβαλλοντικά δρώμενα. Σύμφωνα με τον Στασινό (2013), η γνωστική τροποποίηση της συμπεριφοράς επιχειρεί να λάβει υπόψη «μορφές αυτοαντίληψης και εσωτερικού (δια)λόγου που μπορούν να λειτουργήσουν ως παράγοντες αλλαγής μιας συμπεριφοράς [...] περιλαμβάνει τεχνικές όπως η αυτοπαρατήρηση, η αυτοκαταγραφή, η αυτοδιδασκαλία». Η θεωρία της κοινωνικής μάθησης με κύριους εκπροσώπους τους Bandura και Mischel περιλαμβάνει «πρακτικές προώθησης της μάθησης μέσα από την εφαρμογή της τεχνικής της παρατήρησης»¹⁸, ως υποστηρικτικό μέσο στην ανάλυση της προσωπικότητας και της συμπεριφοράς του παιδιού (σκέψεις, συναισθήματα, άλλες εσωτερικές καταστάσεις). Ο Bandura προσδίδει έμφαση στο ρόλο της έμμεσης εμπειρίας. Η επιθετικότητα είναι αποτέλεσμα κοινωνικών προτύπων, αξιών, ποινών και αμοιβών. Η εκδήλωση της επιθετικότητας σε κάποια συγκεκριμένη περίπτωση εξαρτάται από τις προηγούμενες εμπειρίες, την πιθανότητα να επιφέρει ανταμοιβή ή τιμωρία, το βαθμό επιτυχίας της στο παρελθόν, καθώς και το συνδυασμό περιβαλλοντικών, κοινωνικών και γνωστικών παραγόντων¹⁹.

2.3. Προσδιορίζοντας τις μορφές του σχολικού εκφοβισμού

Η βίαιη και επιθετική συμπεριφορά εκδηλώνεται ποικιλόμορφα: σωματικά (χτυπήματα, κλωτσιές), λεκτικά (βρισιές), μη λεκτικά (καρφώνοντας επίμονα με το βλέμμα κάποιον). Ωστόσο, αυτές οι κατηγορίες δεν συμπεριλαμβάνουν όλες τις πτυχές που δίνουμε στον όρο εκφοβισμός. Οι άνθρωποι μπορεί να αναζητήσουν τρόπους να πληγώσουν τους συνανθρώπους τους με έμμεσο τρόπο, με πράξεις τις οποίες μπορεί να μην τις παρατηρήσει το θύμα τη στιγμή που συμβαίνουν αλλά να είναι προμελετημένες και να έχουν αρνητικές επιπτώσεις.

Οι Παρασκευόπουλος και Herbert (2013) εντάσσουν στις κυριότερες μορφές ενδοσχολικής βίας τις παρακάτω ενέργειες: «Σωματική βία (χειρονομίες,

18 Στασινός, Δ. (2013), *Η ειδική εκπαίδευση 2020, για μια συμπεριληπτική ή ολική εκπαίδευση στο νέο – ψηφιακό σχολείο με ψηφιακούς πρωταθλητές*. Αθήνα: Παπαζήση, σ. 354.

19 Τρίγκα-Μέρτικα, Ε. (2014), *Σχολικός Εκφοβισμός Θυματοποίησης Ο ρόλος οικογένειας - σχολείου*. Αθήνα: Γρηγόρη, σ. 29.

σπρωξίματα, ξυλοδαρμοί), λεκτική βία (βρισιές, απειλές, φραστικές επιθέσεις, διάδοση αρνητικών ή ψευδών φημών), κοινωνικός αποκλεισμός (προκλητικός αποκλεισμός από παρέες και ομάδες, να γίνει το θύμα ανεπιθύμητο – αποσυνάγωγος), σεξουαλική βία (σεξουαλική παρενόχληση ή κακοποίηση, άσεμνες χειρονομίες), ηλεκτρονικός εκφοβισμός (γελοιοποίηση μέσω του διαδικτύου με ανάρτηση δυσφημιστικών μηνυμάτων και φωτογραφιών)»²⁰.

Ο Rigby (2008) διαχωρίζει τις μορφές εκφοβισμού σε άμεσες και έμμεσες. Στις άμεσες είναι έντονο το στοιχείο της «πρόσωπο με πρόσωπο» αντιπαράθεσης, οπότε το άτομο/στόχος δέχεται επίθεση με σωματικό τρόπο ή και απευθείας λεκτικό εκφοβισμό (προσβλητικά λόγια, κλωτσιές, ρίψη αντικειμένων, απειλητικές κινήσεις). Στις έμμεσες απουσιάζει το στοιχείο της αντιπαράθεσης, το θύμα δέχεται επιθετικότητα με πιο πλάγιους τρόπους μέσω του κοινωνικού χειρισμού (διάδοση φημών, εσκεμμένος ή άδικος αποκλεισμός, αποστροφή προσώπου ή βλέμματος φανερώνοντας στον άλλο ότι είναι ανεπιθύμητος).

Οι Galen και Underwood (1997) κάνουν λόγο για «κοινωνική επιθετικότητα» και την ορίζουν ως την «επιθετικότητα που στόχο έχει να βλάψει την αυτοεκτίμηση κάποιου ή την κοινωνική του θέση ή και τα δύο ταυτόχρονα». Θεωρούν ότι αυτού του είδους η επιθετικότητα «μετέρχεται διάφορους τρόπους, όπως τη λεκτική απόρριψη, τις αρνητικές εκφράσεις του προσώπου ή τις κινήσεις του σώματος, καθώς και πιο άμεσους, όπως τις συκοφαντικές φήμες ή τον κοινωνικό αποκλεισμό»²¹.

Η θυματοποίηση κατηγοριοποιείται περαιτέρω με κριτήριο τη φύση των ομάδων/αποδεκτών της αρνητικής μεταχείρισης, οπότε εστιάζουμε την προσοχή μας στη φύση των ομάδων-στόχων που πιστεύεται ότι «προκαλούν» την αρνητική μεταχείριση. Έτσι, για παράδειγμα, όταν η συμπεριφορά του θύτη κατευθύνεται σε κάποιον εξαιτίας της διαφορετικής φυλετικής του ταυτότητας αναφερόμαστε σε ρατσιστικό εκφοβισμό ή φυλετική παρενόχληση»²². Σε έναν ορισμό της φυλετικής παρενόχλησης περιλαμβάνονται «όλες οι πράξεις και συμπεριφορές οι οποίες εσκεμμένα, ή με άλλο τρόπο, κάνουν διακρίσεις εναντίον κάποιου, ή τον κάνουν να νιώθει ανεπιθύμητος ή περιθωριοποιημένος εξαιτίας της φυλετικής του ταυτότητας»²³.

Παιδιά που έχουν κάποια σωματική αδυναμία είναι περισσότερο πιθανό να υποστούν σχολικό εκφοβισμό, οπότε αναφερόμαστε στον εκφοβισμό που οφείλεται σε σωματική αναπηρία. Μέχρι σήμερα λίγοι έχουν αναγνωρίσει ως ξεχωριστό είδος τον εκφοβισμό που στόχο έχει τη σωματική αναπηρία. Στις έρευνες

20 Παρασκευόπουλος, Ι. & Herbert, M. (2013), *Ψυχολογικά Προβλήματα Παιδιών και Εφήβων, Πρόληψη, έγκαιρη διάγνωση, θεραπευτική παρέμβαση*. Αθήνα: Πεδίο, σ. 354.

21 Galen, B.R. & Underwood, M.K. (1997), A developmental investigation of social aggression among children. *Developmental Psychology*, 33, 4, 589.

22 Rigby, K. (2008), *Σχολικός Εκφοβισμός Σύγχρονες Απόψεις* (μτφρ) Β. Δόμπολα. Αθήνα, σ. 51.

23 . Connolly, P. & Keenan, M. (2000), *Racial Attitudes and Prejudice in Northern Ireland*. Belfast: NISRA. Στο: <http://www.nisra.gov.uk/featpub/opps.html> (προσπελάστηκε στις 13/2/2015).

τους οι Holzbauer και Berven (1996) αναφέρουν ως συνώνυμο του εκφοβισμού την «παρενόχληση» που οφείλεται σε σωματική αναπηρία ως «η ανεπιθύμητη ενόχληση, ο βασανισμός, η ταπείνωση ή η άσκηση καταναγκαστικής βίας σε ένα άλλο άτομο εξαιτίας της σωματικής ανικανότητάς του, και συνίσταται σε εκφράσεις λεκτικής συμπεριφοράς, η οποία διαφοροποιείται από τη σωματική βία ή επιβολή. Η συμπεριφορά της παρενόχλησης συνήθως επαναλαμβάνεται και συχνά λαμβάνει χώρα σε ένα κοινωνικό πλαίσιο όπου αυτός που παρενοχλεί προσπαθεί να αποκτήσει εξουσία επί του παρενοχλημένου»²⁴.

3. Αρνητικές συνέπειες του σχολικού εκφοβισμού και σχεδιασμός δράσης

3.1. Οι αρνητικές επιδράσεις του σχολικού εκφοβισμού σε θύτες και θύματα

Ο εκφοβισμός που υφίσταται ένα παιδί μπορεί να είναι από ήπιος μέχρι ιδιαίτερα αγχογόνος. Δεν είναι απολύτως σαφές ποια μορφή εκφοβισμού πληγώνει περισσότερο το άτομο. Για να κατανοήσουμε το βαθμό ενόχλησης, ακόμη και απόγνωσης που βιώνει το θύμα, θα πρέπει να συνυπολογίσουμε όλο το πλαίσιο που προηγήθηκε ενός περιστατικού, το χρονικό διάστημα της έντονης και σωρευτικής κακοποίησης, το τι σημαίνει για το θύμα η συγκεκριμένη συμπεριφορά, ποια επιθετική πράξη θεωρείται από το θύμα ως επιζήμια και τραυματική.

Τα αρνητικά βιώματα συσχετίζονται με την ποικιλομορφία των περιστατικών που προκαλούν καταστάσεις άγχους και απόγνωσης «όσοι υφίστανται περισσότερο εκφοβισμό ενοχλούνται σε μεγαλύτερο βαθμό, ενώ έχουν περισσότερες πιθανότητες να υποφέρουν από έλλειψη αυτοεκτίμησης και να βιώσουν αισθήματα λύπης ή και θυμού»²⁵. Μερικοί άνθρωποι είναι περισσότερο ανθεκτικοί στις αρνητικές πράξεις και διαφορετικά είδη αρνητικής συμπεριφοράς επηρεάζουν ανόμοια διαφορετικούς ανθρώπους. Ενδεικτικό είναι ότι σε έρευνα του Rigby (2008) διαπιστώνεται ότι τα αγόρια πληγώνονται υπέρμετρα από την έντονα λεκτική κακοποίηση σε αντίθεση με τα κορίτσια που συχνά την υποτιμούν εντάσσοντάς την στα «κοριτσίστικα καμώματα». Το παιδί/θύμα εκφοβισμού βιώνει διαφορετικά τις συνέπειες του εκφοβισμού σε αντιδιαστολή με το παιδί/θύτη πρωτίστως λόγω της διαφορετικής ιδιοσυγκρασίας τους. Ο Γιοβαζολιάς (2007) εντοπίζει στα θύματα εκφοβιστικής συμπεριφοράς, στοιχεία όπως: συναισθηματικές δυσκολίες, χαμηλή αυτοεκτίμηση, αδυναμία επίλυσης προβλημάτων, δυσκολία να αναλάβουν ευθύνες, αίσθημα μοναξιάς, καταθλιπτικά στοιχεία²⁶. Ο Στασινός (2013) αναφέρει ότι το παιδί/θύμα εκφοβισμού διακατέχεται

24 Holzbauer, J.J. & Berven, N.L. (1996), Disability harassment: a new term for a long-standing problem. *Journal of Counseling & Development*, 74, 5, 479.

25 Rigby, K. (2008), *Σχολικός Εκφοβισμός Σύγχρονες Απόψεις* (μτφρ) Β. Δόμπολα. Αθήνα, σ. 80.

26 Γιοβαζολιάς, Α. (2007), Σχολικός εκφοβισμός-θυματοποίηση: ειδικά χαρακτηριστικά κι αντιμετώπιση. Διάλεξη στη σειρά *Εργαστήρια-Σεμινάρια και Διαλέξεις*, ΣΣΝ.

από περισσότερο άγχος και μεγαλύτερη ανασφάλεια, είναι ευαίσθητο, ήσυχο, πιο ανίσχυρο στη φυσική του κατάσταση σε σύγκριση με τα αγόρια-θύτες. Τα παιδιά/θύματα «Βιώνουν ποικιλία αρνητικών συναισθημάτων και ιδιαίτερα κατάθλιψη και απομόνωση [...] μερικά έχουν τόσο χαμηλή αυτοεκτίμηση και τόσο λιγοστή ελπίδα να μπορεί να αλλάξει η κατάσταση τους, ώστε η μόνη δυνατή επιλογή τους είναι η αυτοκτονία»²⁷.

Τα παιδιά που εκτίθενται σε πράξεις εκφοβισμού υφίστανται σημαντικές συνέπειες, όπως «μειωμένη σχολική επίδοση, λιγότερες φιλίες, αυξημένα ποσοστά εγκατάλειψης του σχολείου, αυξημένες απουσίες από το σχολείο και αυξημένες ασθένειες και σωματικές ενοχλήσεις» (Wilmschurst, 2011)²⁸. Στη μελέτη περίπτωσης που ερεύνησαν οι Μαυροειδή και Γαλανάκη (2011) διαπιστώνεται ότι η υποχωρητική ιδιοσυγκρασία της Κατερίνας επέτεινε την αδυναμία της και συνέβαλε στην παρατεταμένη/μακροχρόνια θυματοποίησή της. Επίσης, αναφέρεται ότι η αρνητική εμπειρία του εκφοβισμού επηρέασε την Κατερίνα στην ενήλικη ζωή της²⁹.

Συχνά εστιάζουμε στο μαθητή/θύμα παραβλέποντας ότι από τις πλέον ανώδυνες έως τις πλέον ακραίες μορφές σχολικής βίας «αναδύεται ένας κοινός παρονομαστής που είναι η τραγικότητα του θύματος και ταυτόχρονα του θύτη»³⁰. Αμφότεροι θύματα και θύτες «κατατράχονται από συναισθήματα εσωτερικής ανασφάλειας, ανεπάρκειας και κατωτερότητας»³¹. Για τους δράστες «υπάρχει συνέχεια της επιθετικότητάς τους στο χρόνο, ενώ τα θύματα υποφέρουν από μακροχρόνιες συνέπειες της θυματοποίησής τους [...] και οι δύο αποξενώνονται από τις κοινότητες που ζουν»³². Ο Olweus (1993) περιγράφει το μαθητή/θύτη πολύ επιθετικό στους συνομηλίκους του και στους ενήλικες, με θετική στάση απέναντι στη βία, παρορμητικό, με δυνατή την ανάγκη να κυριαρχεί έναντι των άλλων. Οι Παρασκευόπουλος και Herbert (2013) αναφέρουν ότι ο θύτης είναι συνήθως εύσωμος, με εμφανείς φυσικές δυνάμεις, άτομο εξωστρεφές και κοινωνικά υπερ-δραστήριο, αυθόρμητο, παρορμητικό ετοιμόλογο, έχει μειωμένο αυτοέλεγχο, επιρρεπές στις παραβιάσεις των κανόνων και δεν έχει ενοχές ή τύψεις για τις ενέργειές του.

27 Στασινό, Δ. (2013), *Η ειδική εκπαίδευση 2020, για μια συμπεριληπτική ή ολική εκπαίδευση στο νέο – ψηφιακό σχολείο με ψηφιακούς πρωταθλητές*. Αθήνα: Παπαζήση, σ. 338.

28 Wilmschurst, L. (2011), *Εξελικτική Ψυχοπαθολογία - Μια αναπτυξιακή προσέγγιση*. (Μ. Κουλεντιανού, μετάφραση). Αθήνα: Gutenberg, σ. 332.

29 Μαυροειδή, Α. & Γαλανάκη, Ε. (2011), Μελέτη περίπτωσης ενήλικης με εμπειρία εκφοβισμού κατά τη διάρκεια της σχολικής της φοίτησης. *Τετράδια Ψυχιατρικής*, 116, σ. 90.

30 Στασινό, Δ. (2013), *Η ειδική εκπαίδευση 2020, για μια συμπεριληπτική ή ολική εκπαίδευση στο νέο – ψηφιακό σχολείο με ψηφιακούς πρωταθλητές*. Αθήνα: Παπαζήση, σ. 337.

31 Παρασκευόπουλος, Ι. & Herbert, M. (2013), *Ψυχολογικά Προβλήματα Παιδιών και Εφήβων, Πρόληψη, έγκαιρη διάγνωση, θεραπευτική παρέμβαση*. Αθήνα: Πεδίο, σ. 335.

32 Τρίγκα-Μέρτικα, Ε. (2014), *Σχολικός Εκφοβισμός Θυματοποίησης Ο ρόλος οικογένειας - σχολείου*. Αθήνα: Γρηγόρη, σ. 135.

3.2. Τι πρέπει να γίνει με τον σχολικό εκφοβισμό;

Η βιβλιογραφία σχετικά με την ανάπτυξη των στάσεων και των κοινωνικών ικανοτήτων που προάγουν θετικές κοινωνικές σχέσεις και με αυτόν τον τρόπο αποτρέπουν την εμφάνιση του φαινομένου του εκφοβισμού, είναι πολύ μεγάλη. Τμήματα αυτής της βιβλιογραφίας δίνουν ιδιαίτερη βαρύτητα στο σχολικό περιβάλλον, στο κοινωνικό περιβάλλον, στους συνομηλίκους, στο οικογενειακό περιβάλλον ή ακόμη και σε ένα συνδυασμό όλων αυτών. Ανάλογα με την εστίαση, εξάγονται και αντίστοιχες προτάσεις.

Σε επίπεδο σχολείου σχεδόν το σύνολο των παιδιών με συναισθηματικές διαταραχές και προβλήματα συμπεριφοράς παρακολουθούν στα πλαίσια της συμπερίληψης τα προγράμματα σπουδών των «σχολείων της γειτονιάς»³³. Ανάλογα με τη σοβαρότητα των περιπτώσεων ο εκπαιδευτικός υποστηριζόμενος από το ΚΕΔΔΥ, την ΕΔΕΑΥ, τον Σχολικό Σύμβουλο, το Κέντρο Ψυχικής Υγείας, καθοδηγείται και ενθαρρύνεται να εξατομικεύσει τη διδασκαλία του.

Επιδιώξη του σχολείου είναι αφενός η πρόωμη ανίχνευση ισχυρών ενδείξεων συμπεριφοράς εκφοβισμού και αφετέρου ο προγραμματισμένος σχεδιασμός και η εφαρμογή εξατομικευμένων θεραπευτικών παρεμβάσεων ικανών να απευθύνονται στις διαγνωσμένες δυσκολίες του παιδιού. Μολονότι τα περισσότερα προγράμματα χρησιμοποιούν συνδυασμό πρακτικών από διαφορετικά εννοιολογικά μοντέλα και σχήματα, στην πλειοψηφία τους εστιάζουν στην έγκαιρη πρόληψη και στην άμεση αποτελεσματική παρέμβαση³⁴.

3.2.1. Πρόληψη και στρατηγικές πρόληψης

Τα μοντέλα πρόληψης είναι πιο αποτελεσματικά και κερδίζουν συνεχώς μεγαλύτερη αποδοχή «ο βαθμός στον οποίο τα παιδιά αναπτύσσουν την ικανότητα να ρυθμίζουν και να ελέγχουν τα συναισθήματά τους, συχνά μπορεί να αποτελεί τη βάση για να προβλέψεις σχετικά με τη θετική ή αρνητική έκβαση της ανάπτυξής τους»³⁵. Η αποτελεσματική και εποικοδομητική πρόληψη διασφαλίζει το αίσθημα φροντίδας και ασφάλειας, δημιουργεί μακροχρόνιο θετικό σχολικό κλίμα, συμβάλλει στην ευόδωση των προγραμμάτων παρέμβασης που στοχεύουν στην προσπάθεια μείωσης της συχνότητας εκδηλώσεων τέτοιου είδους συμπεριφορών.

Ενδείξεις που προειδοποιούν για εκδήλωση εκφοβιστικής συμπεριφοράς είναι δυνατό να καταγραφούν. Σύμφωνα με τους Παρασκευόπουλο και Herbert

33 Αγγελίδης, Π. (2011), Μορφές ηγεσίας που προωθούν τη συμπεριληπτική εκπαίδευση. Στο: Π. Αγγελίδης (επιμ.), *Παιδαγωγικές της συμπερίληψης*. Ζεφύρι: Διάδραση, σ. 298.

34 Μαυροειδή, Α. & Γαλανάκη, Ε. (2011), Μελέτη περίπτωσης ενήλικης με εμπειρία εκφοβισμού κατά τη διάρκεια της σχολικής της φοίτησης. *Τετράδια Ψυχιατρικής*, 116, σ.σ. 83-92.

35 Wilmshurst, L. (2011), *Εξελικτική Ψυχοπαθολογία - Μια αναπτυξιακή προσέγγιση*. (Μ. Κουλεντιανού, μετάφραση). Αθήνα: Gutenberg, 324.

(2013), υπερ-αντίδραση του παιδιού χωρίς εμφανή πρόδηλα εξωτερικά γεγονότα, πράξεις καταστροφικού βανδαλισμού και σκληρότητας, καθώς και συμπεριφορά που εμπεριέχει έντονο το στοιχείο εχθρότητας/φθόνου, αποτελούν ισχυρές ενδείξεις εξέλιξης της επιθετικότητας σε σοβαρό πρόβλημα. Η Τρίγκα-Μέρτικα (2014) καταγράφει δεκατέσσερις παράγοντες κινδύνου εκδήλωσης βίας σε επίπεδο μαθητή, οικογένειας, σχολείου και ευρύτερου κοινωνικού περιβάλλοντος. Ενδεικτικά, αναφέρουμε την κοινωνική απομόνωση, την απόρριψη από τους συνομηλίκους, τα συναισθήματα διωγμού, θυματοποίησης και ταπείνωσης, την απότομη σχολική αποτυχία, τον ανεξέλεγκτο θυμό, τη σοβαρή λεκτική απειλή, τη συναναστροφή με άτομα αντικοινωνικής συμπεριφοράς³⁶.

Οι στρατηγικές πρόληψης, σύμφωνα με όσα αναφέρει η Τρίγκα-Μέρτικα (2014), περιλαμβάνουν πρακτικές που αφορούν «τη διοίκηση της σχολικής τάξης, την οργάνωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας, τη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών απέναντι στους μαθητές τους»³⁷. Αναφορικά με την αποτελεσματική διοίκηση πρωταρχικό ρόλο έχει η επικράτηση κλίματος ισότιμης επικοινωνίας και η θέσπιση ρεαλιστικών κανόνων με σαφήνεια. Οι κανόνες πρέπει να είναι αποδεκτοί, να αναγνωρίζονται ως δίκαιοι και εϋστοχοι, να είναι ρεαλιστικοί, να ανταποκρίνονται στις ανάγκες της σχολικής κοινότητας, να διατυπώνονται με θετικό τρόπο, να εξηγούνται επαρκώς, να εφαρμόζονται με συνέπεια, να χαρακτηρίζονται για την ευελιξία τους και να υπόκεινται σε τροποποιήσεις.

Η οργάνωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας αφορά παράγοντες που διατηρούν ενεργό το ενδιαφέρον και οικοδομούν καλή σχέση μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητή, όπως την καλή προετοιμασία των δραστηριοτήτων, τη συμμετοχή όλων των μαθητών σε κλίμα ενθαρρυντικό, φιλικό και υποστηρικτικό, τη σαφή διατύπωση των διδακτικών στόχων, την ποικιλία των διδακτικών μεθόδων. Η μάθηση χωρίς την επιβολή εξωτερικών ενισχυτών αντιμετωπίζεται ως ανάγκη ενισχύοντας τη συμμετοχικότητα του μαθητή στην εκπαιδευτική πράξη. Σε ένα μαθητοκεντρικό/ομαδοκεντρικό μάθημα που προκαλεί χαρά, ανταποκρίνεται στα ενδιαφέροντα και στις ανάγκες των μαθητών, είναι απαλλαγμένο από καταστάσεις αδιαφορίας, απραξίας και απουσίας συμμετοχικότητας δημιουργούνται κατάλληλες συνθήκες αποτροπής εκδηλώσεων επιθετικής, εκφοβιστικής συμπεριφοράς.

Η προσωπικότητα και η συμπεριφορά του εκπαιδευτικού είναι σημαντικοί ρυθμιστικοί παράγοντες των σχέσεων που αναπτύσσονται στο χώρο του σχολείου³⁸. Το δημοκρατικό στυλ διδασκαλίας, η αμεροληψία, ο αυτοέλεγχος, ο σεβασμός στην προσωπικότητα των μαθητών, η ενεργητική ακρόαση, η

36 Τρίγκα-Μέρτικα, Ε. (2014), *Σχολικός Εκφοβισμός Θυματοποίησης Ο ρόλος οικογένειας - σχολείου*. Αθήνα: Γρηγόρη, σ.σ. 93-94.

37 Τρίγκα-Μέρτικα, Ε. (2014), *Σχολικός Εκφοβισμός Θυματοποίησης Ο ρόλος οικογένειας - σχολείου*. Αθήνα: Γρηγόρη, σ. 88.

38 Γκότοβος, Α. (1990), *Η λογική του υπαρκτού σχολείου*. Αθήνα: Gutenberg.

ευχάριστη και θετική διάθεση, η συμβουλευτική, η προώθηση της αυτενέργειας, καθώς και η ελευθερία έκφρασης επιδρούν θετικά και προλαμβάνουν φαινόμενα απειθαρχίας, επιθετικότητας και εκφοβισμού³⁹.

3.2.2. Παρέμβαση

Η αλλαγή της επιθυμίας κάποιου ατόμου να εκφοβίζει δεν είναι ούτε εύκολη ούτε ατομική υπόθεση. Κάποιοι θεωρούν ότι πρέπει να δίνεται έμφαση στις παραδοσιακές μεθόδους ελέγχου της συμπεριφοράς, όπως η χρήση απειλών και τιμωρίας. Πρακτικά η στενή επιτήρηση είναι ανέφικτη, όπως αδύνατος είναι ο έλεγχος της συμπεριφοράς του σχολικού εκφοβισμού μόνο με τις κυρώσεις. Πολύ επιχειρηματολογία έχει αναπτυχθεί γύρω από το θέμα, ωστόσο, συχνά η μέθοδος αυτή χαρακτηρίζεται ως αντιπαραγωγική, άστοχη και ανεπαρκές αποτρεπτικό μέσο. Οι Γιαμιτζή και Σιμιτζής (2011) στη μελέτη περίπτωσης που ερεύνησαν διαπίστωσαν ότι «Η αλλαγή σχολείου που συχνά υιοθετείται σαν λύση από την πλευρά του θύματος για να απαλλαγεί από συμπεριφορές τέτοιου τύπου ή του θύτη, σε περίπτωση συστηματικής αποβολής του, δεν αποτελεί παρά την κορυφή του παγόβουνου, αφού το πρόβλημα συνεχίζει να υφίσταται και να στιγματίζει το άτομο όποιο ρόλο και αν διαδραμάτισε»⁴⁰.

Στον αντίποδα αποτυχημένων πρακτικών του παρελθόντος ο Rigby (2008) προτείνει «Όπου είναι δυνατό εφαρμόζονται τρόποι παρέμβασης οι οποίοι στοχεύουν περισσότερο στο να ανακόψουν την επιθυμία για εκφοβισμό παρά στο να επιφέρουν αλλαγή συμπεριφοράς μέσα από το φόβο των συνεπειών»⁴¹. Εκπαιδευτικοί, γονείς και μαθητές χρειάζεται να υιοθετήσουν σύγχρονες πρακτικές και να ενεργοποιήσουν δημιουργική και παραγωγική σκέψη. Πρόνοια όλων των μελών της σχολικής κοινότητας πρέπει να είναι η ανάπτυξη στάσεων και κοινωνικών δεξιοτήτων που προάγουν θετικές κοινωνικές σχέσεις. Στα πλαίσια μιας διευρυνμένης, πολυσυστημικής αντιμετώπισης τα προγράμματα παρέμβασης πρέπει να εστιάζουν στη συνεργατική επίλυση των προβλημάτων, καθώς και στην εκπαίδευση εκπαιδευτικών και γονέων⁴².

Οι προσπάθειες συνετών γονέων μπορούν να προστατεύσουν τα παιδιά από τον εκφοβισμό. Οι συμβουλές τους προσφέρονται για την ανάπτυξη υψηλής

39 Ματσαγγούρας, Η. (2005), Επαγγελματισμός και επαγγελματική ανάπτυξη. Στο: Γ. Μπαγάκη (επιμ.), *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Μεταίχμιο; Μπρούζος, Α. (2009), *Ο εκπαιδευτικός ως λειτουργός συμβουλευτικής: Μια ανθρωπιστική θεώρηση της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Gutenberg.

40 Γιαμιτζή, Δ. & Σιμιτζής, Π. (2011), *Σχολικός Εκφοβισμός: Παράγοντες εκδήλωσης, συμβουλευτική και ο θεσμικός ρόλος του Συνηγόρου του Πολίτη, με την ιδιότητα του Συνηγόρου του Παιδιού στην αναγνώριση, πρόληψη και αντιμετώπιση του: Μια Μελέτη Περίπτωσης*. (Αδημοσίευτη πτυχιακή διατριβή. ΑΣΠΑΙΤΕ, 2011-2012). Στο: <https://www.academia.edu/> (προσπελάστηκε στις 16/7/2015), σ. 88.

41 Rigby, K. (2008), *Σχολικός Εκφοβισμός Σύγχρονες Απόψεις* (μτφρ) Β. Δόμπολα. Αθήνα, σ. 304.

42 Wilmshurst, L. (2011), *Εξελικτική Ψυχοπαθολογία - Μια αναπτυξιακή προσέγγιση*. (μτφρ) Μ. Κουλεντιανού. Αθήνα: Gutenberg.

αυτοεκτίμησης, την εκμάθηση τρόπων δράσης ομαλής κοινωνικοποίησης, την εκπαίδευση σε κοινωνικές δεξιότητες. Γονείς που αποτελούν έμπρακτο πρότυπο συμπεριφοράς αποτρέπουν το παιδί τους να γίνει θύτης. Στοργικοί γονείς, γεμάτοι φροντίδα που ανατρέφουν το παιδί τους διδάσκοντάς του να σέβεται τους άλλους, κρατούν ισορροπίες και δεν το υπερπροστατεύουν, ούτε ασκούν υπερβολικό έλεγχο ή διαρκή επιβολή τιμωρίας. Μπορούν να ακούσουν τα παιδιά που νιώθουν την ανάγκη να περιγράψουν τι έγινε στο σχολείο και τα συμβουλεύουν με κατανόηση και ενσυναίσθηση⁴³.

Στο σχολείο χρειάζεται επανεξέταση του σχολικού κλίματος, εντοπισμός και αφαίρεση των παραγόντων που ενεργοποιούν και προάγουν βίαιες συμπεριφορές. Ο εκπαιδευτικός προνοεί, ώστε, το γενικό ψυχολογικό κλίμα του σχολείου, να είναι ευχάριστο, ελκυστικό και ήρεμο. Μεριμνά προκειμένου οι μαθητές να καλλιεργήσουν και να κάνουν πράξη δεξιότητες θετικής διαπροσωπικής συμπεριφοράς, εξασφαλίζοντάς τους κατάλληλες ευκαιρίες. Οι καλές διαπροσωπικές σχέσεις που διέπονται από τις ανθρώπινες αξίες του σεβασμού των δημοκρατικών δικαιωμάτων και της ελευθερίας, η συστηματική και δημιουργική συνεργασία, η καλλιέργεια συνεργατικού κλίματος, η επίβλεψη του σχολικού χώρου, το αίσθημα φροντίδας και ασφάλειας, η ενεργός συμμετοχή στη μάθηση είναι μερικοί από τους παράγοντες που ενισχύουν τα θετικά αποτελέσματα και αποτρέπουν την τροφοδότηση συμπεριφορών εκφοβισμού.

3.2.3. Στρατηγικές παρέμβασης περιστατικών θυματοποίησης.

Ο εκπαιδευτικός που διαπιστώνει ότι ένας μαθητής βρίσκεται σε κίνδυνο πρωτίστως οφείλει να επιβεβαιώσει ότι δε συντρέχει πιθανότητα παρερμηνείας. Δεν αντιδρά με επιθετικότητα, παρατηρεί τις μορφές που εκδηλώνεται ο εκφοβισμός, εξετάζει τη συγκεκριμένη συμπεριφορά σε συνάρτηση με όλους τους παράγοντες, ενημερώνει τη διοίκηση του σχολείου και τους γονείς, ζητά τη βοήθεια ειδικών (ειδικού δασκάλου, Σχολικού Συμβούλου, σχολικού ψυχολόγου), προγραμματίζει εξατομικευμένη και καλά σχεδιασμένη παρέμβαση. Η Αρτινοπούλου (2001) επισημαίνει ότι πρακτικές αποσιώπησης και μη δημοσιοποίησης των περιστατικών βίας, με στόχο την αποφυγή του διασυρμού, μόνο αρνητική υπηρεσία προσφέρουν. Στη μελέτη περίπτωσης οι Μαυροειδή και Γαλανάκη (2011) αναφέρουν ότι «η παθητική στάση και η κοινωνική απόσυρση δεν ευνοούν την αποτελεσματική αντιμετώπιση των περιστατικών εκφοβισμού, αντίθετα λειτουργούν ως παράγοντες χρόνιας θυματοποίησης»⁴⁴.

Οι παρεμβάσεις διαφοροποιούνται ανάλογα με το εάν η εστίαση αφορά το θύτη, το θύμα, τους δύο μαζί ή ακόμα και τον ευρύτερο κύκλο. Οι δράσεις που

43 Rigby, K. (2008), *Σχολικός Εκφοβισμός Σύγχρονες Απόψεις* (μτφρ) Β. Δόμπολα. Αθήνα, σ.σ. 306-311.

44 Μαυροειδή, Α. & Γαλανάκη, Ε. (2011), Μελέτη περίπτωσης ενήλικης με εμπειρία εκφοβισμού κατά τη διάρκεια της σχολικής της φοίτησης. *Τετράδια Ψυχιατρικής*, 116, σ. 90.

προτείνει ο Rigby (2008) με εστίαση στο θύμα επικεντρώνονται στην άμβλυνση της ασυμμετρίας δύναμης μεταξύ πιθανού στόχου και θύτη. Αναφέρει συγκεκριμένες συμβουλές, όπως το θύμα να κοιτάζει το θύτη στα μάτια, να διατηρεί φιλική έκφραση και στάση, να νιώθει έτοιμο να τον αντιμετωπίσει. Περιγράφει θετικές αντιδράσεις, όπως να αγνοεί το δράστη, να αποχωρεί ήρεμα, να αποκρύπτει το φόβο του, να αντιδρά κάνοντας χρήση μόνο λεκτικών επιδείξεων. Ιδιαίτερη βαρύτητα προσδίδεται στην ανάπτυξη εμπιστοσύνης που οδηγεί το διστακτικό θύμα να ενημερώσει για αυτό που του συμβαίνει, να αποκαλύψει το δράστη και πρόθυμα να ζητήσει βοήθεια κατανοώντας ότι ο εκφοβισμός δεν είναι δικό του λάθος⁴⁵. Σε ακραίες περιπτώσεις, όπως όταν απειλείται η υγεία ή η ζωή του θύματος, ταυτόχρονα με την ηθική συμπαράσταση προτείνεται εξασφάλιση επαγγελματικής βοήθειας, παροχή επαρκούς προστασίας και λήψη άμεσων αποτελεσματικών μέτρων.

Δουλεύοντας με το δράστη/θύτη και όχι εναντίον του σχεδιάζεται η ελαχιστοποίηση των αιτιωδών παραγόντων πρόκλησης της εκφοβιστικής επιθετικής συμπεριφοράς που σχετίζονται με το σχολικό περιβάλλον, την οικογένεια, το κοινωνικό περιβάλλον. Σημαντική είναι η αποφυγή αρνητικών επιδράσεων, όπως η θέαση βίαιων σκηνών.

Κάποιες φορές η ανοχή στον εκφοβισμό είναι μηδενική. Καλό είναι να σκεφτούμε ότι «το να είναι η τιμωρία ανάλογη του εγκλήματος», λειτουργεί αποτρεπτικά για το δράστη και για τους υπόλοιπους⁴⁶. Ο θύτης όπως και το θύμα χρειάζεται να βοηθηθεί. Σε εξατομικευμένη προγραμματισμένη βάση καλλιεργούνται οι κοινωνικές του δεξιότητες, αναπτύσσεται ο αυτοέλεγχος (εκπαίδευση διαχείρισης θυμού), παρέχονται ευκαιρίες συνεργασίας, παροτρύνεται για συμμετοχή σε κοινωνικές δράσεις.

Η αποτελεσματικότητα των προγραμμάτων παρέμβασης στα οποία η εστίαση γίνεται ταυτόχρονα στο θύμα και στο θύτη δεν αντιμετωπίζουν τον καθένα από τους δύο μεμονωμένα. Προϋποθέτουν τα παιδιά που διαφωνούν να είναι ισοδύναμα και να προθυμοποιούνται για την εξεύρεση κοινά αποδεκτών λύσεων. Η παρουσία του εκπαιδευτικού αποκαθιστά την ασυμμετρία δύναμης θύματος και θύτη. Ρόλος του σχολείου είναι η δημιουργία ηθικών αξιών και η οικοδόμηση ηθικού πλαισίου όπου ο εκφοβισμός είναι απίθανο να ευδοκιμήσει. Γνωστή πρακτική που συνήθως εφαρμόζεται είναι η Μέθοδος Κοινού Ενδιαφέροντος (Method of Shared Concern), η οποία φέρνει τους θύτες μπροστά στο πρόβλημα, αποσπά υποσχέσεις από τον καθένα τους ξεχωριστά για βελτίωση της κατάστασης που βιώνει το θύμα, προβλέπει εξατομικευμένη εργασία με το θύμα και προσεκτική επιτήρηση. Η Μέθοδος Κοινού Ενδιαφέροντος αποφεύγει την απόδοση κατηγοριών. Προσκαλεί το

45 Beheshti, N. & Gerard, B. (2013), Childhood Bullying: Awareness, Interventions, and a Model for Change. *Psychiatry Information in Brief*, 10 (6), 1

46 Rigby, K. (2008), *Σχολικός Εκφοβισμός Σύγχρονες Απόψεις* (μτφρ) Β. Δόμπολα. Αθήνα, σ. 323.

άτομο να αναλάβει τις ευθύνες του, αντί να του το απαιτεί.

Μια ακόμη πιο ευρεία αντιμετώπιση συμπεριλαμβάνει τους θύτες, τα θύματα και τους συνομηλίκους. Ο ρόλος των τελευταίων συνίσταται στην άσκηση θετικής κοινωνικής επιρροής στους θύτες, προκειμένου να ενθαρρυνθούν να κάνουν το σωστό και να διορθώσουν τη συμπεριφορά τους «τα παιδιά είναι πρόθυμα να επηρεάσουν τους συνομηλίκους τους να σταματήσουν τον εκφοβισμό και να διορθώσουν της κατάσταση - εφόσον βέβαια ενθαρρυνθούν για να το πράξουν»⁴⁷. Οι Γιαμιτζή και Σιμιτζής (2011) στη μελέτη περίπτωσης που ερεύνησαν συμπεραίνουν ότι ο θεσμός της Ομάδας Εφήβων Συμβούλων διαδραματίζει ουσιαστικό συμβουλευτικό ρόλο»⁴⁸.

Η Ανδρέου (2007) εργάστηκε σε πρόγραμμα ομαδικής συμβουλευτικής παρέμβασης σε επίπεδο τάξης και κατέγραψε θετικά αποτελέσματα για μαθητές και εκπαιδευτικούς. Το πρόγραμμα «δίνει ιδιαίτερη βαρύτητα στην τροποποίηση των διαφορετικών ρόλων που τείνουν να υιοθετούν οι μαθητές κατά τη διάρκεια επεισοδίων θυματοποίησης»⁴⁹.

Η πλέον ευρεία αντιμετώπιση προβλημάτων εκφοβισμού συμπεριλαμβάνει φίλους και οικογένειες θύματος και θύτη «το θύμα ενθαρρύνεται να περιγράψει τι συνέβη αλλά και το δυσάρεστο συναίσθημα που ακολούθησε το συμβάν. Φίλοι και συγγενείς δράστη και θύματος ακούν αυτά που λέγονται. Σε αυτήν την πρακτική ο δράστης αναμένεται να αποζημιώσει το θύμα για το κακό που του προξένησε»⁵⁰.

4. Συζήτηση

Στην παρούσα βιβλιογραφική ανασκόπηση προσδιορίστηκε ο σχολικός εκφοβισμός. Είδαμε ότι μπορούμε να διακρίνουμε τον κακόβουλο από τον μη-κακόβουλο εκφοβισμό, δίχως, βέβαια να αγνοήσουμε τον δεύτερο. Σε κάθε περίπτωση ο εκφοβισμός συμπεριλαμβάνει βασικά την επιθυμία κάποιου να πληγώσει κάποιον, την προφανή ευχαρίστηση του θύτη και την αίσθηση καταπίεσης από πλευράς του θύματος, την επανάληψη και την ασυμμετρία δύναμης των εμπλεκομένων.

Αναζητήθηκαν οι λόγοι που ενεργοποιούν και διατηρούν επιθετικές συμπεριφορές και περιγράφηκαν οι μορφές εκδήλωσης του οικείου φαινομένου.

47 Rigby, K. (2008), *Σχολικός Εκφοβισμός Σύγχρονες Απόψεις* (μτφρ) Β. Δόμπολα. Αθήνα, σ. 356.

48 Γιαμιτζή, Δ. & Σιμιτζής, Π. (2011), *Σχολικός Εκφοβισμός: Παράγοντες εκδήλωσης, συμβουλευτική και ο θεσμικός ρόλος του Συνηγόρου του Πολίτη, με την ιδιότητα του Συνηγόρου του Παιδιού στην αναγνώριση, πρόληψη και αντιμετώπιση του: Μια Μελέτη Περίπτωσης*. (Αδημοσίευτη πτυχιακή διατριβή. ΑΣΠΑΙΤΕ, 2011-2012). Στο: <https://www.academia.edu/> (προσπελάστηκε στις 16/7/2015), σ. 90.

49 Ανδρέου, Ε. (2007), Εκπαιδευτικό πρόγραμμα παρέμβασης για την αντιμετώπιση της επιθετικότητας και του εκφοβισμού στο δημοτικό σχολείο. Στο: Ε. Μακρή – Μπότσαρη (επιμ.), *Διαχείριση Προβλημάτων Σχολικής Τάξης*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, σ. 256.

50 Rigby, K. (2008), *Σχολικός Εκφοβισμός Σύγχρονες Απόψεις* (μτφρ) Β. Δόμπολα. Αθήνα, σ. 331.

Φωτίστηκαν αρκετά αδιέξοδα, αποκαλύφθηκαν δύσκολες ατραποί που μας δείχνουν το δρόμο για να αποτινάξουμε από την κοινωνία μας αυτήν την ανθεκτική στο χρόνο μάστιγα. Επισημάνθηκαν οι αρνητικές επιπτώσεις στην ψυχική υγεία, ιδίως των παιδιών που έχουν υποστεί επαναλαμβανόμενα ψυχολογικό ή σωματικό εκφοβισμό.

Η απάντηση στην ερώτηση «τι είναι καλό να γίνει με το ζήτημα του σχολικού εκφοβισμού» διαπερνά την ουσία της μελέτης μας σε θεωρητικό και πρακτικό επίπεδο. Διαπιστώθηκε ότι καθεστηκυίες αντιλήψεις πρέπει να εγκαταλείπονται, καθώς σύγχρονες πρακτικές προσφέρονται και νέες προοπτικές αντιμετώπισης ανοίγονται. Αναμφίβολα, η αποτελεσματική και εποικοδομητική πρόληψη διασφαλίζει θετικές προοπτικές στην ευόδωση των προγραμμάτων παρέμβασης. Στις περισσότερο προχωρημένες καταστάσεις και αμέσως μόλις γίνει αντιληπτό ότι ο σχολικός εκφοβισμός βρίσκεται σε εξέλιξη τα περιστατικά πρέπει να δημοσιοποιούνται και να συγκροτείται σταθερή βάση διαχείρισης.

Ολοκληρώνοντας, ένα μήνυμα που βγαίνει από την παρούσα μελέτη είναι ότι ο σχολικός εκφοβισμός είναι φαινόμενο υπαρκτό, βρίσκεται σε συνεχή εξέλιξη και λαμβάνει διαρκώς μεγαλύτερες διαστάσεις. Είναι υπόθεση όλων μας και φαινόμενο που πρέπει να εκλείψει.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- Αγγελίδης, Π. (2011), *Μορφές ηγεσίας που προωθούν τη συμπεριληπτική εκπαίδευση*. Στο: Π. Αγγελίδης (επιμ.), *Παιδαγωγικές της συμπερίληψης*. Ζεφύρι: Διάδραση.
- Ανδρέου, Ε. (2007), *Εκπαιδευτικό πρόγραμμα παρέμβασης για την αντιμετώπιση της επιθετικότητας και του εκφοβισμού στο δημοτικό σχολείο*. Στο: Ε. Μακρή – Μπότσαρη (επιμ.), *Διαχείριση Προβλημάτων Σχολικής Τάξης* (σελ 256-276). Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Αρτινοπούλου, Β. (2001), *Βία στο σχολείο. Έρευνες και πολιτικές στην Ευρώπη*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Γιοβαζολιάς, Α. (2007), *Σχολικός εκφοβισμός-θυματοποίηση: ειδικά χαρακτηριστικά κι αντιμετώπιση*. Διάλεξη στη σειρά *Εργαστήρια-Σεμινάρια και Διαλέξεις*, ΣΣΝ.
- Γκότοβος, Α. (1990), *Η λογική του υπαρκτού σχολείου*. Αθήνα: Gutenberg.
- Ματσαγγούρας, Η. (2005), *Επαγγελματισμός και επαγγελματική ανάπτυξη*. Στο: Γ. Μπαγάκη (επιμ.), *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Μαυροειδή, Α. & Γαλανάκη, Ε. (2011), *Μελέτη περίπτωσης ενήλικης με εμπειρία εκφοβισμού κατά τη διάρκεια της σχολικής της φοίτησης*. *Τετράδια*

Ψυχιατρικής, 116, σ.σ. 83-92.

- Μπρούζος, Α. (2009), *Ο εκπαιδευτικός ως λειτουργός συμβουλευτικής: Μια ανθρωπιστική θεώρηση της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Gutenberg.
- Παρασκευόπουλος, Ι. & Herbert, Μ. (2013), *Ψυχολογικά Προβλήματα Παιδιών και Εφήβων, Πρόληψη, έγκαιρη διάγνωση, θεραπευτική παρέμβαση*. Αθήνα: Πεδίο.
- Πολυχρονοπούλου, Σ. (1995), *Παιδιά με ειδικές ανάγκες*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Στασινός, Δ. (2013), *Η ειδική εκπαίδευση 2020, για μια συμπεριληπτική ή ολική εκπαίδευση στο νέο – ψηφιακό σχολείο με ψηφιακούς πρωταθλητές*. Αθήνα: Παπαζήση.
- Τρίγκα-Μέρτικα, Ε. (2014), *Σχολικός Εκφοβισμός Θυματοποίησης Ο ρόλος οικογένειας - σχολείου*. Αθήνα: Γρηγόρη.

Ξενόγλωσσες

- American Psychiatric Association (2004), *Διαγνωστικά Κριτήρια DSM-IV-TR™* (μτφρ) Κ. Γκοτζαμάνης. Αθήνα: Λίτσας, σ.σ. 67-69.
- Beheshti, N. & Gerard, B. (2013), Childhood Bullying: Awareness, Interventions, and a Model for Change. *Psychiatry Information in Brief*, 10 (6), 1.
- Galen, B.R. & Underwood, M.K. (1997), A developmental investigation of social aggression among children. *Developmental Psychology*, 33, 4, 589.
- Hall, K. (2006), Solving Problems Together: A Psychoeducational Group Model for Victims of Bullies. *The Journal of Specialists in Group Work*, 31: 3, 201–217.
- Holzbauer, J.J. & Berven, N.L. (1996), Disability harassment: a new term for a long-standing problem. *Journal of Counselling & Development*, 74, 5, 479.
- Losel, F. & Bliesener, T. (1999), “Germany”. In P. K. Smith, Y. Morita, J. Junker-Tas, D. Olweus, R. Catalano and P. T. Slee *The Nature of School Bullying: A Cross-National Perspective*. Lonton: Routledge.
- Olweus, D. (1993), *Bullying at school: What we know and what we can do*. Cambridge, MA: Blackwell.
- Ortega, R & Mora-Merchan, J. A. (1999), “Spain”. In P. K. Smith, Y. Morita, J. Junker-Tas, D. Olweus, R. Catalano and P. T. Slee *The Nature of School Bullying: A Cross-National Perspective*. Lonton: Routledge.
- Rigby, K. (2008), *Σχολικός Εκφοβισμός Σύγχρονες Απόψεις* (μτφρ) Β. Δόμπολα. Αθήνα.
- Slavin, R. (2007), *Εκπαιδευτική Ψυχολογία, Θεωρία και πράξη* (μτφρ) Ε. Εκκεκάκη. Αθήνα: Μεταίχιμο.
- Wilmshurst, L. (2011), *Εξελικτική Ψυχοπαθολογία - Μια αναπτυξιακή προσέγγιση*. (μτφρ) Μ. Κουλεντιανού. Αθήνα: Gutenberg.

Ιστοσελίδες

- Βεγιάννη, Ε. (2011), *Η αντίληψη και η συμβουλευτική παρέμβαση του εκπαιδευτικού της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης γύρω από το σχολικό εκφοβισμό (bullying)*. (Αδημοσίευτη μεταπτυχιακή διατριβή, Πανεπιστήμιο Πατρών, 2011). Στο: [http://nemertes.lis.upatras.gr/jspui/bitstream/10889/5026/1/Nimertis_Vegianni\(ptde\).pdf](http://nemertes.lis.upatras.gr/jspui/bitstream/10889/5026/1/Nimertis_Vegianni(ptde).pdf) (προσπελάστηκε στις 1/7/2015).
- Connolly, P. & Keenan, M. (2000), *Racial Attitudes and Prejudice in Northern Ireland*. Belfast: NISRA. Στο: <http://www.nisra.gov.uk/featpub/opps.html> (προσπελάστηκε στις 13/2/2016).
- Γιαμιτζή, Δ. & Σιμιτζής, Π. (2011), *Σχολικός Εκφοβισμός: Παράγοντες εκδήλωσης, συμβουλευτική και ο θεσμικός ρόλος του Συνηγόρου του Πολίτη, με την ιδιότητα του Συνηγόρου του Παιδιού στην αναγνώριση, πρόληψη και αντιμετώπιση του: Μια Μελέτη Περίπτωσης*. (Αδημοσίευτη πτυχιακή διατριβή. ΑΣΠΑΙΤΕ, 2011-2012). Στο: <https://www.academia.edu/> (προσπελάστηκε στις 16/7/2015).
- Δίκτυο Κατά της Βίας στο Σχολείο (2014), Μορφές Εκφοβισμού. Στο: <http://www.antibullyingnetwork.gr> (προσπελάστηκε στις 15/6/2015).
- Εταιρεία Ψυχοκοινωνικής Υγείας του Παιδιού και του Εφήβου - ΕΨΥΠΕ (2014), STOP στην ενδοσχολική βία – Σχολικός εκφοβισμός: Ποιος κινδυνεύει; Στο: <http://www.antibullying.gr/el/poios-kindynevei.html> (προσπελάστηκε στις 14/6/2015).
- Κόρτσα, Ε., Τζουγανάτου Ι.& Παπαλεωνιδόπουλος, Γ. (2008), *Η επιθετικότητα και το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού ανάμεσα στους μαθητές του δημοτικού σχολείου*. (Αδημοσίευτη πτυχιακή εργασία, Πανεπιστήμιο Πατρών, 2008). Στο: http://www.teipat.gr/pages/koin_erg/ Greek/Ere-una/Ergasies/2009_01.pdf (προσπελάστηκε στις 15/6/2015).

Βιογραφικά στοιχεία συγγραφέα

Ο κ. **Κορωνάκης Αριστόβουλος** εργάζεται ως δάσκαλος στην τάξη από το 1993. Κατέχει MSc στην Ιστορική Έρευνα, Διδακτική και Νέες Τεχνολογίες, Med στην Εκπαιδευτική Ηγεσία και Διοίκηση καθώς και Med στην Ειδική Εκπαίδευση. Προσφέρει αγόγγυστα τις υπηρεσίες του σε πολυπληθείς εθελοντικές δράσεις. Ιστοσελίδα: www.neapaideia.eu. Στοιχεία επικοινωνίας: aristovoulos@sch.gr.

Αργυροπούλου Αικατερίνη

**Λήψη επαγγελματικών αποφάσεων
στην εφηβική ηλικία:
Μια μελέτη περίπτωσης**

Περίληψη

Η παρούσα εργασία στρέφει το ενδιαφέρον της στη λήψη επαγγελματικών αποφάσεων, όπως αυτή αναδεικνύεται μέσα από την προσέγγιση των ατομικών διαφορών στη διαδικασία της επαγγελματικής επιλογής. Αρχικά, παρουσιάζονται οι επιπτώσεις των σύγχρονων κοινωνικοοικονομικών αλλαγών στη λήψη αποφάσεων για την επιλογή σταδιοδρομίας των εφήβων. Στη συνέχεια, περιγράφονται οι ατομικές διαφορές που χαρακτηρίζουν τη λήψη αποφάσεων στην επιλογή σταδιοδρομίας, ενώ παράλληλα, αναφέρονται μέθοδοι και τεχνικές επαγγελματικού προσανατολισμού που βοηθούν τους νέους ανθρώπους να λαμβάνουν επαγγελματικές αποφάσεις με βάση τα προσωπικά τους χαρακτηριστικά, τις δυνατότητες και τις ανάγκες τους. Ακολουθεί, το παράδειγμα μιας μελέτης περίπτωσης μέσω της οποίας επιχειρείται η σύνδεση μεταξύ θεωρίας και πρακτικής εφαρμογής, ενώ στο τέλος καταγράφονται προτάσεις και προοπτικές που διευρύνουν την οπτική του εφήβου στην επιλογή σταδιοδρομίας, οι οποίες καθιστούν τη λήψη απόφασης μια σημαντική πρόκληση στη ζωή του.

Λέξεις κλειδιά: λήψη επαγγελματικών αποφάσεων, ατομικές διαφορές στη λήψη αποφάσεων, επιλογή σταδιοδρομίας εφήβων, παρεμβάσεις επαγγελματικού προσανατολισμού.

Career decision making in adolescence: A case study

Abstract

The present study is focusing on the way career decisions are taken, as they are indicated through the approach of individual differences in the process of career choice. Initially the impact of the contemporary socio-economic changes are presented in the decision making process of choosing career path of adolescents. After that, the individual differences that characterize the decision making concerning the career choice are described, while in parallel methods and guidance orientation techniques are given that help young people to take professional decisions that are based on their personal characteristics, strengths and needs. Then a case study example is presented, through which it is intended a connection between theory and practical implementation. At the end suggestions and perspectives are recorded that broaden the prospect of an adolescent in career choice which are shaping the decision making process as an important challenge of his/her life.

Key words: career decision making, individual differences in career decision making, career decision making process of adolescents, career counseling interventions.

1. Εισαγωγή

Η λήψη επαγγελματικών αποφάσεων θεωρείται, την τελευταία δεκαετία, όλο και περισσότερο, μια πολυδιάστατη και σύνθετη διαδικασία, μέσω της οποίας παρέχονται πληροφορίες που αφορούν στην επιλογή σταδιοδρομίας. Ο σύγχρονος κόσμος της εργασίας δημιουργεί πολλαπλά επαγγελματικά μονοπάτια, τα οποία προκαλούν στο νέο άτομο αυξημένες δυσκολίες στη διερεύνηση των επιλογών του όσον αφορά στην εκπαιδευτική και επαγγελματική του πορεία. Οι πολυάριθμες αυτές επιλογές προκαλούν τόσο ενθουσιασμό, καθώς ο νέος αγωνίζεται να διαμορφώσει το μέλλον του όσο και σύγχυση ή άγχος για μια λανθασμένη απόφαση, όπως επίσης, και συμβιβασμό ή διλήμματα ως προς το ποια είναι η καλύτερη δυνατή επιλογή^{1,2}. Έτσι, οι άνθρωποι υποχρεούνται, σήμερα, να περάσουν μέσα

1 Gati, I., Levin, N. (2014). Counseling for Career Decision- Making Difficulties: Measures and Methods. *The Career Development Quarterly*, 62, σ.σ 98-99.

2 Krieshok, T. S., Black, M. D., & McKay, R. A. (2009). Career decision making: The limits of rationality and the abundance of non-conscious processes. *Journal of Vocational Behavior*, 75, σ.σ. 275-276.

από αρκετές διαδοχικές αποφάσεις ή να επανεκτιμήσουν κάποιες προηγούμενες επιλογές σταδιοδρομίας ή ακόμη, να προσαρμόσουν τη συμπεριφορά τους και τους στόχους τους σε νέες επαγγελματικές ευκαιρίες και διεξόδους³.

Συνεπώς, γίνεται πλέον φανερό ότι η λήψη επαγγελματικών αποφάσεων αναδεικνύει ένα πολύπλευρο και πολυεπίπεδο περιεχόμενο στο οποίο διαδραματίζουν ενεργό ρόλο διάφοροι παράγοντες, οι οποίοι με τη σειρά τους, σηματοδοτούν τις ατομικές διαφορές στη λήψη αποφάσεων για τη σταδιοδρομία, ενώ αναδεικνύουν είτε τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά με βάση τα οποία το άτομο λαμβάνει αποφάσεις είτε τις δυσκολίες που το ίδιο αντιμετωπίζει, όταν προσεγγίζει τη διαδικασία λήψης απόφασης^{4,5}. Η παροχή καθοδήγησης για τη διαχείριση της λήψης αποφάσεων στη σταδιοδρομία ισχυροποιεί τον ρόλο του επαγγελματικού προσανατολισμού, ως μεθόδου για την υποστήριξη των εφήβων στην αντιμετώπιση της εκπαιδευτικής και επαγγελματικής επιλογής τους, ενώ ενισχύει την ανάπτυξη της προσωπικής τους επάρκειας στη λήψη ευέλικτων και αποτελεσματικών επαγγελματικών αποφάσεων. Στο παρόν άρθρο αρχικά παρουσιάζονται οι επιπτώσεις των σύγχρονων κοινωνικοοικονομικών αλλαγών στη λήψη αποφάσεων για την επιλογή σταδιοδρομίας των εφήβων. Στη συνέχεια, περιγράφονται οι ατομικές διαφορές που χαρακτηρίζουν τη λήψη επαγγελματικών αποφάσεων, ενώ παράλληλα, αναφέρονται παρεμβάσεις επαγγελματικού προσανατολισμού που βοηθούν τους νέους ανθρώπους να λαμβάνουν επαγγελματικές αποφάσεις με βάση τα προσωπικά τους χαρακτηριστικά, τις δυνατότητες και τις ανάγκες τους. Ακολουθεί, το παράδειγμα μιας μελέτης περίπτωσης μέσω της οποίας επιχειρείται η σύνδεση μεταξύ θεωρίας και πρακτικής εφαρμογής, ενώ στο τέλος καταγράφονται προτάσεις και προοπτικές που διευρύνουν την οπτική του εφήβου στην επιλογή σταδιοδρομίας, οι οποίες καθιστούν τη λήψη απόφασης μια σημαντική πρόκληση στη ζωή του.

2. Θεωρία

2.1. Οι επιπτώσεις των κοινωνικών και οικονομικών αλλαγών στη λήψη εκπαιδευτικών και επαγγελματικών αποφάσεων των εφήβων

Οι ραγδαίες κοινωνικές και οικονομικές αλλαγές των τελευταίων ετών διαμορφώνουν ένα νέο εργασιακό περιβάλλον με ιδιαίτερα χαρακτηριστικά στην ελληνική κοινωνία. Στη σύγχρονη αγορά εργασίας οι εκπαιδευτικές και επαγγελματικές αποφάσεις δεν φαίνεται να ακολουθούν μια γραμμική

3 Krumboltz, J. D. (2009). The Happenstance Learning Theory. *Journal of Career Assessment*, 17(2), σ.σ. 148-149.

4 Αργυροπούλου, Κ. (2012). Σύνθετοι παράγοντες που συνδέονται με τις δυσκολίες στη λήψη επαγγελματικών αποφάσεων: Θεωρητική και ερευνητική ανασκόπηση. *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής- Προσανατολισμού*, 100, σ.σ. 56-57.

5 Di Fabio A., Palazzeschi L., Asulin-Peretz L., Gati I. (2013). Career indecision versus indecisiveness: Associations with personality traits and emotional intelligence. *Journal of Career Assessment*, 21, σ.σ. 42-43.

εξέλιξη σε ένα επάγγελμα. Οι παραδοσιακές και περιοριστικές απόψεις ότι οι αποφάσεις του ατόμου καθορίζουν σε μέγιστο βαθμό την έκβαση της ζωής του αμφισβητούνται σταδιακά, καθώς παρατηρείται ότι η λήψη αποφάσεων νοείται ως μια εξακολουθητική και συνεχόμενη διαδικασία όπου μια απόφαση μπορεί είτε να μετατραπεί είτε να αντικατασταθεί από μια άλλη⁶. Υπό το πρίσμα αυτό, το άτομο χρειάζεται να αξιολογήσει τόσο τον τρόπο με τον οποίο προσεγγίζει την απόφαση όσο και να διερευνήσει τις δυσκολίες που επηρεάζουν τη διαδικασία της επιλογής.

Η περίοδος της εφηβείας αποτελεί περίοδο αποφάσεων, οι οποίες θα ασκήσουν σημαντικές επιδράσεις σε ολόκληρη τη ζωή του ατόμου. Μία από τις σημαντικότερες αποφάσεις είναι η επιλογή επαγγέλματος ή η επιλογή σταδιοδρομίας. Ο έφηβος πιέζεται να αποφασίσει κατά πόσο θα αρχίσει να εργάζεται ή θα σπουδάσει και, αν τελικά επιλέξει να εργαστεί, ποιο επάγγελμα θα ακολουθήσει. Καθημερινά κατακλύζεται από ερωτήσεις, όπως «Πώς πάνε τα μαθήματά σου;» ή «Ποια κατεύθυνση θα επιλέξεις;» ή «Τι θα κάνεις όταν αποφοιτήσεις;»⁷. Οι επιλογές αυτές μπορούν να διακριθούν σε τυπικές, όπου το νέο άτομο καλείται να διαλέξει ένα ακαδημαϊκό ή επαγγελματικό περιβάλλον, αλλά και σε ουσιαστικές, όπως η υιοθέτηση στρατηγικών για την κατάκτηση ενός μακροπρόθεσμου αντικειμενικού στόχου που αφορά στο σχεδιασμό της σταδιοδρομίας.

Με βάση την αντίληψη αυτή, οι νέοι κατά τη διαμόρφωση της επαγγελματικής τους πορείας χρειάζεται να ενεργοποιηθούν σχετικά με τη διερεύνηση της ακαδημαϊκής και επαγγελματικής τους κατεύθυνσης και ταυτόχρονα, να προσπαθήσουν να διαχειριστούν τους σύνθετους παράγοντες και περιορισμούς που ενέχει η λήψη επαγγελματικών αποφάσεων. Σε έναν κόσμο που συνεχώς αλλάζει οι νέοι πρέπει να αντιληφθούν ότι δεν έχουν πια την «πολυτέλεια» να ατενίζουν τη σταδιοδρομία τους, ως κάτι σταθερό, μόνιμο και γραμμικό, ενώ οι εξελίξεις στις εργασιακές συνθήκες τους καλούν να προσαρμόζονται περιοδικά σε νέα δεδομένα. Για τον λόγο αυτό, η ατομική καθοδήγηση μπορεί να ενδυναμώσει την προσωπική επάρκεια του εφήβου στην προσέγγιση των επιλογών του, να τον βοηθήσει να αξιολογήσει το φάσμα των δεξιοτήτων που κατέχει στη λήψη αποφάσεων, με στόχο τον αποτελεσματικό σχεδιασμό και τη διαχείριση της σταδιοδρομίας του.

2.2. Ατομικές διαφορές στη λήψη εκπαιδευτικών και επαγγελματικών αποφάσεων των εφήβων

Στη συνέχεια, παρουσιάζεται το θεωρητικό υπόβαθρο των ατομικών διαφορών στη

6 Savickas, M. (2011). *Career counseling*. Washington, DC: American Psychological Association.

7 Feldman, R. S. (2008). *Εξελικτική Ψυχολογία. Δια βίου Ανάπτυξη*. Τόμος Δεύτερος. Επιστημονική Επιμέλεια Η. Γ. Μπεζεβέγκης. Αθήνα: Gutenberg, σ.σ. 74-76.

λήψη επαγγελματικών αποφάσεων, το οποίο επικεντρώνεται στη διερεύνηση του τρόπου που το άτομο παίρνει συνήθως αποφάσεις για την επιλογή σταδιοδρομίας, καθώς και στις δυσκολίες που εκδηλώνει το ίδιο, καθώς προσεγγίζει τη διαδικασία λήψης επαγγελματικής απόφασης.

2.2.1. Προφίλ (ιδιαίτερα χαρακτηριστικά) επαγγελματικών αποφάσεων

Σύμφωνα με τις σύγχρονες θεωρήσεις στην επιστήμη του επαγγελματικού προσανατολισμού το άτομο δεν διακρίνεται αποκλειστικά και μόνο από ορθολογικό τρόπο σκέψης και δράσης, όταν προβαίνει σε επαγγελματικές αποφάσεις, αφού τα συναισθήματα, ο ρόλος του πλαισίου μέσα στο οποίο λαμβάνεται η απόφαση, καθώς και τα τυχαία συμβάντα, φαίνεται ότι επηρεάζουν τη λήψη αποφάσεων στη σταδιοδρομία⁸. Με βάση την αντίληψη αυτή ο πολυσύνθετος χαρακτήρας της απόφασης οδηγεί σήμερα τους ερευνητές να προσδιορίζουν τον τρόπο λήψης της με τον όρο «προφίλ» (ιδιαίτερα χαρακτηριστικά), καθώς αναφέρουν ότι τα άτομα χαρακτηρίζονται από ένα συνδυασμό τρόπων λήψης απόφασης, ο οποίος περιλαμβάνει ένα πλαίσιο πολύπλευρων διαστάσεων που με τη σειρά του, διαμορφώνει μια απόφαση⁹. Το προφίλ του κάθε ατόμου διαφέρει εφόσον καθένας από μας είναι μια ξεχωριστή προσωπικότητα και ποικίλει ανάλογα με την κατάσταση και την περίπτωση. Παράλληλα, η υιοθέτηση του όρου προφίλ παρέχει περισσότερες και ακριβέστερες πληροφορίες τόσο για την προσωπικότητα του ατόμου όσο και για τους εξωτερικούς παράγοντες, με άξονα τους οποίους είναι δυνατόν να προσδιοριστεί ο τρόπος με τον οποίο το άτομο λαμβάνει αποφάσεις¹⁰. Υπό το πρίσμα αυτό τα προσωπικά χαρακτηριστικά, το περιβάλλον, η οικογένεια και η κοινωνία αποτελούν τα συστατικά στοιχεία που επηρεάζουν τη λήψη των επαγγελματικών αποφάσεων των εφήβων.

Η εξέταση αυτού του προφίλ θεωρείται ιδιαίτερα χρήσιμη στον επαγγελματικό προσανατολισμό, καθώς προσφέρει μια πολυδιάστατη και πολυεπίπεδη συλλογή πληροφοριών σχετικά με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των νέων κατά τη διαδικασία λήψης επαγγελματικών αποφάσεων. Για παράδειγμα, η διαμόρφωση και υιοθέτηση ενός συνδυασμού κατάλληλων στάσεων και συμπεριφορών επιλογής σταδιοδρομίας ενεργοποιούν το άτομο στη λήψη εύστοχων, ευέλικτων και αποτελεσματικών αποφάσεων. Δηλαδή, ένα προσαρμοστικό προφίλ λήψης επαγγελματικών αποφάσεων περιλαμβάνει συλλογή

8 Αργυροπούλου, Κ., & Τερζάκη Μ. (2012). Ανάγκες και προσδοκίες εφήβων σε θέματα σχολικού επαγγελματικού προσανατολισμού και συμβουλευτικής στην περίοδο της κρίσης και της αβεβαιότητας. *Νέα Παιδεία*, 143, σ. 98.

9 Gati, I., Landman, S., Davidovitch, S., Asulin-Peretz, L., Gadass, R. (2010). From career decision-making styles to career decision-making profiles: A multidimensional approach. *Journal of Vocational Behavior*, 76, σ.σ. 278- 279.

10 Σιδηροπούλου-Δημακάκου, Δ. (2010). *Επαγγελματική Αξιολόγηση. Τεστ και ερωτηματολόγια επαγγελματικού προσανατολισμού*. Αθήνα: Μεταίχμιο, σ.σ. 147-152.

και επεξεργασία πληροφοριών, άσκηση ελέγχου του επαγγελματικού μέλλοντος, μεγαλύτερη ανάγκη για την έναρξη της διαδικασίας λήψης αποφάσεων, λιγότερη αναβλητικότητα και επιθυμία ικανοποίησης των σημαντικών άλλων, επιδίωξη εξάσκησης του ιδανικού επαγγέλματος και χαμηλό βαθμό πιθανότητας επιλογής άλλων εναλλακτικών λύσεων σε περίπτωση αντιμετώπισης δυσκολιών^{11,12}.

Υπό το πρίσμα αυτό οι σύμβουλοι επαγγελματικού προσανατολισμού καλούνται με τις υπηρεσίες τους να βοηθήσουν τους εφήβους να διαχειριστούν τους σύνθετους παράγοντες που αναδεικνύουν οι επιδράσεις του περιβάλλοντος και να διευκολύνουν τους νέους ανθρώπους να αποφασίζουν με βάση τον τρόπο που ανταποκρίνεται στην προσωπικότητα και τις δυνατότητές τους. Η παροχή υπηρεσιών επαγγελματικού προσανατολισμού και η αξιοποίηση στοχευμένων μεθόδων επαγγελματικής καθοδήγησης ενθαρρύνουν τους εφήβους στην υιοθέτηση δυναμικών ικανοτήτων στη διερεύνηση της σταδιοδρομίας και την ανάληψη ενός ενεργού και αποτελεσματικού ρόλου στη λήψη των επαγγελματικών τους αποφάσεων. Στις μεθόδους αυτές περιλαμβάνονται δομημένες δραστηριότητες ανάπτυξης δεξιοτήτων λήψης αποφάσεων και συγκεκριμένα, ανάπτυξη στοχοθέτησης και αφοσίωσης στο στόχο, συλλογή και χρήση επαγγελματικών πληροφοριών, αξιολόγηση εναλλακτικών επιλογών, αναγνώριση γνωστικών λαθών στη λήψη αποφάσεων, ανάληψη ρίσκου έχοντας επίγνωση της αλλαγής που επιφέρει η απόφαση, κατανόηση της σχέσης μεταξύ εργασίας, κοινωνίας και οικονομικής ζωής, συνειδητοποίηση της σημασίας των αποφάσεων καθόλη τη διάρκεια της ζωής¹³. Με τη χρήση των εν λόγω δραστηριοτήτων το νέο άτομο έρχεται σε επαφή με τα συναισθήματα και τις αντιδράσεις του, αποκτά γνώσεις μέσω της άμεσης εμπειρίας, αναπτύσσει κριτική σκέψη και δημιουργική ικανότητα, ενώ διερευνά εποικοδομητικές λύσεις και αναζητά πρωτότυπες ιδέες.

2.2.2. Δυσκολίες λήψης επαγγελματικών αποφάσεων

Είναι γεγονός, ότι οι αλλαγές στον κόσμο της εργασίας έχουν οδηγήσει σε αύξηση του αριθμού των μεταβάσεων από τη μια θέση εργασίας στην άλλη, κατά τη διάρκεια της ζωής του ατόμου με αποτέλεσμα, όσο περισσότερες αποφάσεις χρειάζεται τα άτομα να λαμβάνουν σχετικές με την επαγγελματική τους πορεία

11 Willner, T, Gati, I & Guan, Y. (2015). Career decision-making profiles and career decision-making difficulties: A cross-cultural comparison among US, Israeli, and Chinese samples. *Journal of Vocational Behavior*, 88, σ.σ. 143-153.

12 Σιδηροπούλου-Δημακάκου, Δ., Αργυροπούλου, Κ., & Δρόσος, Ν. (2011). Διερεύνηση των «προφίλ» λήψης εκπαιδευτικών και επαγγελματικών αποφάσεων των εφήβων με τη χρήση του Ερωτηματολογίου Χαρακτηριστικών Λήψης Επαγγελματικής Απόφασης. *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού*, 96-97, σ.σ. 74 – 79.

13 Αργυροπούλου, Κ. (2016). Η λήψη επαγγελματικών αποφάσεων στη διαχείριση της σταδιοδρομίας: Νέες θεωρητικές προσεγγίσεις και μέθοδοι συμβουλευτικής παρέμβασης, *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού*, 108, σ.σ. 32-33.

τόσο πιο πιθανό είναι να συναντήσουν δυσκολίες κατά τη λήψη αυτών. Ωστόσο, οι νέοι δεν πείθονται εύκολα ότι ως εργαζόμενοι περιοδικά θα υποχρεώνονται να αλλάζουν αυτό που κάνουν για να κερδίσουν τη ζωή τους, συχνά με δραματικό τρόπο. Παράλληλα, σε ορισμένες περιπτώσεις οι «σημαντικοί άλλοι» μπορεί να συμβάλλουν με αναποτελεσματικό τρόπο στις επαγγελματικές αποφάσεις των εφήβων, καθώς οι πληροφορίες που τους παρέχουν μπορεί να είναι επιλεκτικές και να βασίζονται σε ένα περιορισμένο εύρος επαγγελματικών επιλογών¹⁴. Με άλλα λόγια, η λήψη επαγγελματικών αποφάσεων δεν μπορεί να ολοκληρωθεί χωρίς την παρουσία των συναισθηματικών δυσκολιών ή ζητημάτων που εμπλέκονται σε αυτήν, ενώ την ίδια στιγμή απαιτείται επίσης, η ολοκλήρωση μιας γνωστικής διαδικασίας επεξεργασίας των πληροφοριών, η οποία θα συντελέσει στην επίτευξη των στόχων.

Σε ένα τέτοιο σενάριο, οι άνθρωποι κατακλύζονται από αναποφασιστικότητα στην επιλογή επαγγέλματος, η οποία περιγράφεται μέσα από μια ποικιλία παραγόντων γνωστικών, συναισθηματικών, προσωπικών, αλλά και περιβαλλοντικών. Συγκεκριμένα, οι γνωστικοί παράγοντες αφορούν δυσλειτουργικές σκέψεις που περιλαμβάνουν έλλειψη διακριτικής ικανότητας όσον αφορά στην επαγγελματική ταυτότητα, προβλήματα πρόσκτησης πληροφοριών, αντίληψη εξωτερικών εμποδίων, θετική σύγκρουση επιλογών εξαιτίας πολλών ενδιαφερόντων, έλλειψη διάθεσης και υπομονής, αδυναμία διασαφήνισης στόχων¹⁵. Οι συναισθηματικοί και προσωπικοί παράγοντες αναφέρονται σε αυτοπεριοριστικές πεποιθήσεις που εμπεριέχουν απαισιόδοξες προσδοκίες αναφορικά με τον κόσμο της εργασίας, ανησυχία και έλλειψη συναισθηματικής σταθερότητας για τη λήψη αποφάσεων, χαμηλή αυτοαντίληψη και μη αποκρυσταλλωμένη ταυτότητα¹⁶. Τέλος, οι περιβαλλοντικοί παράγοντες περιλαμβάνουν τις εγγύτερες και ευρύτερες περιβαλλοντικές δυσκολίες, όπως ενδοβαλλόμενες αξίες που προκαλούνται από την οικογένεια και τους σημαντικούς άλλους (π.χ. έλλειψη στήριξης και ενθάρρυνσης των μελών της οικογένειας) ή δυσκολίες που επιφέρουν οι κοινωνικές και οικονομικές αλλαγές, καθώς και ο περιορισμένος αριθμός ευκαιριών¹⁷.

Σε ένα τέτοιο πλαίσιο σκέψης οι δυσκολίες επιλογής σταδιοδρομίας μπορεί να καθηλώσουν τον έφηβο σε μια κατάσταση αναποφασιστικότητας,

14 Phillips, S. D., Christopher-Sisk, E. K., & Gravino, K. L. (2001). Making Career Decisions in a Relational Context. *Counseling Psychologist*, 29, σ.σ. 193-195.

15 Σιδηροπούλου-Δημακάκου Δ., Ταμπούρη, Σ., & Αργυροπούλου, Αικ. (2011). Γνωστικοί παράγοντες που συνδέονται με την επαγγελματική αναποφασιστικότητα-Ο ρόλος της επαγγελματικής συμβουλευτικής. Στον τιμητικό τόμο για την Καθηγήτρια Β. Ι. Λαμπροπούλου, *Μύρα & Μοίρα*, Τομέας Φιλοσοφίας, Τμήμα Φ.Π.Ψ. Πανεπιστημίου Αθηνών, σ.σ. 107-109.

16 Gati, I., Gadassi, R., Saka, N., Hadadi, Y., Ansenberg, N., Friedmann, R., Asulin-Peretz, L. (2011), Emotional and Personality- Related Aspects of Career Decision- Making Difficulties: Facets of Career Indecisiveness. *Journal of Career Assessment*, 19(3), σ.σ. 3-6.

17 Αργυροπούλου, Κ. (2012). Σύνθετοι παράγοντες που συνδέονται με τις δυσκολίες στη λήψη επαγγελματικών αποφάσεων: Θεωρητική και ερευνητική ανασκόπηση. *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής- Προσανατολισμού*, 100, σ.61.

με αρνητικές, μακροπρόθεσμα, συνέπειες στην επαγγελματική και προσωπική του ζωή ή να δημιουργήσουν έντονη αβεβαιότητα που δρα ανασταλτικά στην προσωπική του εξέλιξη και ευημερία, με αποτέλεσμα την αδυναμία διερεύνησης και διαχείρισης της σταδιοδρομίας του¹⁸. Τα τελευταία χρόνια η δυσκολία στη λήψη επαγγελματικών αποφάσεων αποτελεί ένα από τα σπουδαιότερα θέματα στον χώρο του επαγγελματικού προσανατολισμού. Για τον λόγο αυτό, οι ειδικοί της επαγγελματικής καθοδήγησης ασχολήθηκαν με την ανάπτυξη εργαλείων μέσω των οποίων επιδιώκεται η αναζήτηση των αιτίων (των παραγόντων) που ευθύνονται για τις δυσκολίες των αποφάσεων, καθώς και η αξιολόγηση του βαθμού που οι παράγοντες επηρεάζουν την ικανότητα του ατόμου να λαμβάνει σωστές και αποτελεσματικές επαγγελματικές αποφάσεις^{19,20}.

Από πρακτικής άποψης η προσέγγιση αυτή ενθαρρύνει τη διαμόρφωση κατάλληλων παρεμβάσεων που βοηθούν το άτομο να εντοπίσει το είδος των δυσκολιών που ενέχει η λήψη αποφάσεων για τη σταδιοδρομία, να διακρίνει το χρονικό σημείο εμφάνισης της δυσκολίας (π.χ. πριν ή κατά τη διάρκεια της διαδικασίας λήψης απόφασης), να διερευνήσει ομοιότητες και διαφορές μεταξύ των δυσκολιών, να αξιολογήσει τις επιπτώσεις που μπορεί να έχουν οι δυσκολίες αυτές σχετικά με το αποτέλεσμα της επιλογής και να αυξήσει την εγρήγορσή του έναντι στάσεων και συμπεριφορών που θα μπορούσα να εμποδίσουν τη λήψη αποφάσεων για τη σταδιοδρομία. Συνεπώς, η αξιοποίηση των παρεμβάσεων αυτών μπορεί να οδηγήσει τους εφήβους στην απόκτηση μιας σειράς δεξιοτήτων, οι οποίες θα τους βοηθήσουν να ενδυναμώσουν την ετοιμότητά τους στη λήψη εκπαιδευτικών και επαγγελματικών αποφάσεων και να αντιμετωπίσουν την αναποφασιστικότητα στη διερεύνηση της επαγγελματικής τους πορείας, ως πρόκληση και, όχι, ως αδυναμία²¹.

2.3. Σκοπός της μελέτης περίπτωσης

Σκοπός της παρούσας μελέτης είναι η διερεύνηση του τρόπου που σκέφτεται και λειτουργεί κατά τη διαδικασία λήψης επαγγελματικής απόφασης μια έφηβη που βρίσκεται στην τελευταία τάξη του γενικού λυκείου. Ειδικότερα, μέσω της

18 Braunstein-Bercovitz, H., Benjamin, B. A., Asor, S., & Lev, M. (2012). Insecure attachment and career indecision: Mediating effects of anxiety and pessimism. *Journal of Vocational Behavior*, 81, σ.σ. 236–238.

19 Argyropoulou, A., Sidiropoulou-Dimakakou, D & Besevegis, E. G. (2007). Generalized self-efficacy, coping, career indecision and vocational choices of senior high school students in Greece: Implications for career guidance practitioners. *Journal of Career Development*, 33 (4), σ.σ. 319- 327.

20 Σιδηροπούλου-Δημακάκου Δ., Αργυροπούλου, Αικ. & Παυλόπουλος, Β. (2007). Επαγγελματική αναποφασιστικότητα: Τυπολογική προσέγγιση μέσω της Κλίμακας Επαγγελματικής Αναποφασιστικότητας. Στον τιμητικό τόμο για τον Καθηγητή Ι. Μαρκαντώνη, *Σύγχρονα παιδαγωγικά και εκπαιδευτικά θέματα*, Τομέας Παιδαγωγικής, Τμήμα Φ.Π.Ψ. Πανεπιστημίου Αθηνών, σ.σ. 579- 592.

21 Willner, T, Gati, I & Guan, Y. (2015). Career decision-making profiles and career decision-making difficulties: A cross-cultural comparison among US, Israeli, and Chinese samples. *Journal of Vocational Behavior*, 88, σ.σ. 143-153.

μελέτης αυτής επιδιώκεται να αξιολογηθούν τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά με βάση τα οποία η πρωταγωνίστρια της μελέτης προσεγγίζει τη διαδικασία λήψης επαγγελματικών αποφάσεων, οι πιθανές δυσκολίες που αναδεικνύονται κατά τη διερεύνηση της σταδιοδρομίας της, καθώς και οι συνέπειες που ενδέχεται να έχουν οι δυσκολίες αυτές στις επιλογές της.

2.4. Υποθέσεις της μελέτης περίπτωσης

- Υ1. Εφόσον η λήψη επαγγελματικών αποφάσεων αποτελεί μια πολυδιάστατη διαδικασία, αναμένεται ένας συνδυασμός προσωπικών χαρακτηριστικών και εξωγενών επιδράσεων στη διερεύνηση των επιλογών.
- Υ2. Εφόσον η λήψη επαγγελματικών αποφάσεων αναδεικνύει ένα πολύπλευρο περιεχόμενο αναμένεται η παρουσία γνωστικών ή συναισθηματικών ή και περιβαλλοντικών δυσκολιών κατά την προσέγγιση της επαγγελματικής απόφασης.
- Υ3. Εφόσον η λήψη επαγγελματικών αποφάσεων ενέχει σύνθετους παράγοντες, αλλά και περιορισμούς αναμένεται οι επιπτώσεις των διαστάσεων αυτών να επηρεάσουν το αποτέλεσμα της επιλογής.

3. Μεθοδολογία

Οι πληροφορίες από το υποκείμενο της έρευνας αντλήθηκαν από την ερευνήτρια στο πλαίσιο συμβουλευτικής διαδικασίας, όπου βασικός στόχος της προσέγγισης ήταν να βοηθηθεί η ωφελούμενη να κατανοήσει καλύτερα την κατάσταση της και να προχωρήσει σε μια νέα και εποικοδομητική αντίληψη, η οποία μπορεί να διαμορφώσει μια βάση για τις αποφάσεις και τη δράση της.

3.1. Το υποκείμενο της έρευνας

Η Αλεξάνδρα είναι 17 ετών, μαθήτρια στη Γ' Λυκείου. και ζει με την οικογένειά της στην Αθήνα. Κατάγεται από τη Θεσσαλονίκη, ωστόσο για επαγγελματικούς λόγους του πατέρα της έχει αλλάξει αρκετούς τόπους διαμονής, καταλήγοντας τα τελευταία 7 χρόνια στην Αθήνα. Ο πατέρας της είναι στρατιωτικός, ενώ η μητέρα της δικηγόρος. Έχει έναν αδερφό, 6 χρόνια μικρότερό της. Έχει άριστες επιδόσεις σε όλα τα μαθήματα του σχολείου, ωστόσο έχει επιλέξει την ομάδα προσανατολισμού Ανθρωπιστικών Σπουδών, γιατί την ενδιαφέρουν περισσότερο οι σχολές του πρώτου επιστημονικού πεδίου Ανθρωπιστικών, Νομικών και Κοινωνικών Σπουδών. Ενθαρρύνεται από τους γονείς, αλλά και από το σχολικό περιβάλλον να επιλέξει την υψηλότερη βαθμολογικά σχολή της ομάδας προσανατολισμού της, τη Νομική. Την ίδια την ενδιαφέρει ο τομέας της Θεατρολογίας και δευτερευόντως της Ψυχολογίας. Είναι μέλος της θεατρικής ομάδας του σχολείου της, τα σχόλια

που εισπράττει είναι πολύ θετικά και η ίδια αναφέρει πως θέλει πραγματικά να ακολουθήσει αυτή την πορεία στη ζωή της, καθώς τη γεμίζει, νιώθει παραγωγική και δημιουργική. Συζητώντας με τους γονείς της για τη σταδιοδρομία της νιώθει πως εκείνοι δεν την στηρίζουν και την πιέζουν να ακολουθήσει έναν τομέα αντάξιο των επιδόσεών της, ενώ υποστηρίζουν πως ένα «τέτοιο επάγγελμα» δε θα είχε κάποιο μέλλον, εφόσον είναι δύσκολη η καταξίωση σε αυτό τον χώρο, ειδικά στην εποχή που διανύουμε. Η ίδια είναι πολύ μπερδεμένη, καθώς αν σκεφτεί ρεαλιστικά καταλαβαίνει τα λεγόμενα των γονιών της. Ωστόσο, δε θέλει να προβεί σε μία επαγγελματική επιλογή που θα την κάνει να μετανιώσει αργότερα και αυτό της δημιουργεί ιδιαίτερο άγχος και την κάνει να αντιδρά. Έχει συλλέξει ήδη κάποιες πληροφορίες αναφορικά με τον τομέα της Θεατρολογίας. Ξέρει πως έχει ικανότητες και πιστεύει πως ακόμα κι αν ρισκάρει θα τα καταφέρει, καθώς πάντα έφερνε επιτυχώς εις πέρας κάθε στόχο που έθετε.

3.2. Ερευνητικά εργαλεία

Για τη συλλογή των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε αρχικά, η διαδικασία της ημιδομημένης συνέντευξης προκειμένου να βοηθηθεί η ωφελούμενη να γνωρίσει τον εαυτό της, να απαντήσει σε ερωτήσεις άμεσα συσχετιζόμενες με το επαγγελματικό της μέλλον, καθώς και να προσδιορίσει τα εξωτερικά και εσωτερικά εφόδια που διαθέτει και τα οποία σχετίζονται με τη διαμόρφωση της επαγγελματικής της επιλογής. Στη συνέχεια, χορηγήθηκαν δύο ψυχομετρικά εργαλεία επαγγελματικής αξιολόγησης: α) το Ερωτηματολόγιο Χαρακτηριστικών Λήψης Επαγγελματικής Απόφασης (Career Decision-Making Profile Questionnaire), β) η Κλίμακα Δυσκολιών Λήψης Επαγγελματικής Απόφασης (Career Decision Difficulties Questionnaire)²² προκειμένου να διερευνηθούν τα χαρακτηριστικά λήψης απόφασης που υιοθετεί η ωφελούμενη και οι δυσκολίες επαγγελματικών αποφάσεων που αντιμετωπίζει, αντίστοιχα.

3.3. Διαδικασία απόκτησης ερευνητικών δεδομένων

Σύμφωνα με τη δομή της επαγγελματικής συμβουλευτικής η λήψη ιστορικού και η διερεύνηση πραγματοποιήθηκαν κατά την πρώτη συνάντηση με την ωφελούμενη, ενώ στη δεύτερη συνάντηση ακολούθησε η επίδοση των ερωτηματολογίων. Το υποκείμενο της έρευνας ενημερώθηκε για τη δομή της συμβουλευτικής διαδικασίας, τη φύση της παρεχόμενης υπηρεσίας και τη συμβολή της παρέμβασης στους αντικειμενικούς στόχους της επαγγελματικής συμβουλευτικής.

22 Σιδηροπούλου-Δημακάκου, Δ. (2010). *Επαγγελματική Αξιολόγηση. Τεστ και ερωτηματολόγια επαγγελματικού προσανατολισμού*. Αθήνα: Μεταίχμιο, σ.σ. 147-177.

4. Παρουσίαση αποτελεσμάτων της Μελέτης περίπτωσης

Σε ό,τι αφορά την Υ1 η Αλεξάνδρα έχει επιδιώξει τη διερεύνηση και συλλογή πληροφοριών για την ομάδα προσανατολισμού που την ενδιαφέρει, προσπαθεί να βρει ένα επάγγελμα που είναι τέλειο για τον εαυτό της, ενώ επενδύει χρόνο και διανοητική προσπάθεια στη διαδικασία λήψης απόφασης. Μεταξύ των διαφορετικών επιλογών της δημιουργούνται συγκρούσεις, εξαιτίας της παρέμβασης των σημαντικών άλλων. Ωστόσο, δυσκολεύεται να ασκήσει έλεγχο στο περιβάλλον της, γεγονός που την αναγκάζει να αποφεύγει ή να καθυστερεί την εξέλιξη της διαδικασίας λήψης απόφασης και να μην αναλαμβάνει την ευθύνη της απόφασής της. Για τον λόγο αυτό, χρήσιμη είναι σε αυτή τη φάση μία άσκηση που θα την βοηθήσει να μετρήσει την αξία κάθε επιλογής, όπως η δραστηριότητα «τι με ικανοποιεί, αλλά τι μπορώ να επιλέξω»²³ και να εκτιμήσει το βαθμό ικανοποίησης κάθε εναλλακτικής λύσης. Η αξία είναι ένας προσανατολισμός, μια ποιότητα της δράσης που χρειάζεται να βιωθεί για να αισθανθεί η Αλεξάνδρα πληρότητα και ικανοποίηση. Η εν λόγω άσκηση θα βοηθήσει την ωφελούμενη να αναλογιστεί τις πιθανές εναλλακτικές επιλογές για το μέλλον της, να εκτιμήσει το βαθμό ικανοποίησης που μπορεί να της προσφέρει κάθε μία από αυτές και να αντιληφθεί τι μπορεί να βρει σημαντικό σε κάθε εναλλακτική επιλογή, καθώς οι αποφάσεις και οι ενέργειες κάποιου στην ιδανική του μορφή βασίζονται στις γνήσιες αξίες του. Για παράδειγμα, στη Θεατρολογία η Αλεξάνδρα μπορεί να αναζητά ένα καινοτόμο, προοδευτικό περιβάλλον, ενώ η Νομική να της δίνει τη δυνατότητα να καλλιεργεί την προσφορά της προς το κοινωνικό σύνολο. Ωστόσο, η Νομική να μην καλύπτει τις ανάγκες της ως προς τη χρήση δεξιοτήτων βοήθειας και επικοινωνίας με τους άλλους, έναν προορισμό που επιθυμεί μέσω της Ψυχολογίας. Επιπλέον, αφού η Αλεξάνδρα προσδιορίσει τουλάχιστον μια αρκετά ελκυστική επιλογή, μια απλή άσκηση με τα «Υπέρ και κατά» μπορεί να τη βοηθήσει να αντιληφθεί τα πραγματικά μακροπρόθεσμα και βραχυπρόθεσμα πλεονεκτήματα αυτής της επιλογής δίνοντας απαντήσεις στα παρακάτω ερωτήματα: α) Τι έχει να κερδίσει από τη συγκεκριμένη επιλογή, β) Τι θα χρειαστεί να εγκαταλείψει προκειμένου να κάνει αυτή την επιλογή, και γ) Πόσο πιθανό είναι να κάνει αυτή την επιλογή λαμβάνοντας υπόψη τους περιορισμούς και τις δυνατότητές της.²⁴

Παράλληλα, ακολουθώντας την Υ2 και σύμφωνα με το στάδιο της διερεύνησης, στο πλαίσιο της συμβουλευτικής συνέντευξης η Αλεξάνδρα φαίνεται ότι διακατέχεται από έντονη ανησυχία και έλλειψη συναισθηματικής σταθερότητας, δεδομένα που φανερά θα επηρεάσουν τον τρόπο προσέγγισης των επιλογών της και τα οποία οφείλονται στα αποτελέσματα εξωτερικών

23 Nathan, R., & Hill, L. (2006). *Επαγγελματική Συμβουλευτική*. Αθήνα: Μεταίχμιο, σ.σ. 193-194.

24 Nathan, R., & Hill, L. (2006). *Επαγγελματική Συμβουλευτική*. Αθήνα: Μεταίχμιο, σ.σ. 195-196.

συγκρούσεων, όπως αυτό του χάσματος που γεννάται από την πάλη μεταξύ των προτιμήσεων της και των προτιμήσεων που εκφράζονται από τους «σημαντικούς άλλους». Ως αποτέλεσμα, οι δυσκολίες της λήψης των επαγγελματικών της αποφάσεων αναμένεται να επηρεάσουν το αποτέλεσμα της επιλογής της, καθώς θα εμποδίσουν να είναι ανοιχτή στην πιθανότητα ανεύρεσης και μελέτης και άλλων εναλλακτικών λύσεων, ενώ δεν θα διαθέσει τον απαιτούμενο χρόνο για να πάρει την τελική της απόφαση δίνοντας έτσι, τη δυνατότητα στους «σημαντικούς άλλους» να λάβουν την απόφαση αντί εκείνης (Υ3). Δραστηριότητες που αφορούν στην ανάδυση των παράλογων πεποιθήσεων και δυσλειτουργικών σκέψεων της Αλεξάνδρας, καθώς και ασκήσεις αναδόμησης αυτών και μετατροπής τους σε πιο ρεαλιστικές, όπως η «αισιόδοξη-απαισιόδοξη πλευρά» και ο «θετικός αυτοδιάλογος»²⁵ είναι απολύτως απαραίτητες σε αυτή τη φάση προκειμένου η ωφελούμενη να λάβει απόφαση με πιο ρεαλιστικό, αλλά και θετικό βλέμμα. Συγκεκριμένα, η άσκηση «αισιόδοξη-απαισιόδοξη πλευρά» ενθαρρύνει την Αλεξάνδρα να αναπτύξει διάλογο ανάμεσα στις αισιόδοξες και τις απαισιόδοξες πλευρές του εαυτού της και να εκφράσει οποιαδήποτε ανησυχία που την αποτρέπει να δράσει δημιουργικά. Από το άλλο μέρος, στόχος της άσκησης «θετικός αυτοδιάλογος» είναι η μείωση των αυτοακυρωτικών σκέψεων της ωφελούμενης, καθώς η ίδια μαθαίνει να μιλά θετικά στον εαυτό της και να αντιμετωπίζει με αποτελεσματικό τρόπο τα αρνητικά συναισθήματα της λήψης αποφάσεών της.

Με βάση τα παραπάνω, η *αισιόδοξη πλευρά* περιλαμβάνει απόψεις της ωφελούμενης του τύπου «Μπορώ να ακολουθήσω τον τομέα της Θεατρολογίας, γιατί με γεμίζει χαρά και νοηματοδοτεί τη ζωή μου» ή «Μπορώ να ακολουθήσω τον τομέα της Ψυχολογίας γιατί διαθέτω διαπροσωπικές δυνάμεις που περιλαμβάνουν προστατευτική και στοργική συμπεριφορά προς τους άλλους». Ενώ, στην *απαισιόδοξη πλευρά* η Αλεξάνδρα δηλώνει: «Δεν μπορώ να ακολουθήσω τον τομέα της Θεατρολογίας, γιατί φοβάμαι ότι δεν έχει την ίδια αίγλη με τη Νομική» ή «Δεν μπορώ να ακολουθήσω τον τομέα της Ψυχολογίας, γιατί φοβάμαι ότι οι αντιλήψεις των γονιών μου θα επηρεάσουν την επιλογή της συγκεκριμένης κατεύθυνσης». Παράλληλα, στον *θετικό αυτοδιάλογο* η Αλεξάνδρα καταγράφει αρνητικές σκέψεις που την εμποδίζουν να δράσει, όπως «Το σχέδιο μου να ακολουθήσω σπουδές στη Θεατρολογία δεν θα αποδώσει, καθώς οι γονείς μου επιθυμούν να ακολουθήσω τη Νομική» ή «Θα νιώσω θυμό και απογοήτευση αν δεν καταφέρω να σπουδάσω αυτό που πραγματικά επιθυμώ». Στη συνέχεια, η ωφελούμενη ενθαρρύνεται να επαναδιατυπώσει τις σκέψεις της με έναν πιο θετικό και διεκδικητικό τρόπο: «Το μόνο που μπορώ να κάνω είναι να αποκτήσω επίγνωση των δυνατών μου σημείων και να αναλάβω το ρίσκο της απόφασής μου» ή «Η επιλογή μου μπορεί να μη συμφωνεί με τις απόψεις των γονιών μου, αλλά θα προσπαθήσω να τους εξηγήσω τις επιθυμίες μου».

25 Nathan, R., & Hill, L. (2006). *Επαγγελματική Συμβουλευτική*. Αθήνα: Μεταίχμιο, σ. 196.

Σε ένα τέτοιο πλαίσιο σκέψης, τα δεδομένα για να αποφασίσει η Αλεξάνδρα είναι η ανάπτυξη μιας αντικειμενικής αυτογνωσίας, η γνώση του επαγγελματικού της εαυτού και η αξιολόγηση της βιωσιμότητας των επιλογών της. Επιπλέον, η υιοθέτηση των προσωπικών και εργασιακών της αξιών, αλλά και η αντιμετώπιση των εξωτερικών και εσωτερικών εμποδίων που θα συναντήσει στον δρόμο της. Ωστόσο, η αξιοποίηση των δυνατών της σημείων, ως γέφυρες προκειμένου να εξαλείψει τα εμπόδια θα την βοηθήσουν να μη χάσει τον προσανατολισμό της και να επιτύχει το στόχο της, βιώνοντας ταυτόχρονα, χαρά, εσωτερική γαλήνη και αίσθημα ισορροπίας.

5. Συμπεράσματα και προτάσεις

Σύμφωνα με τα παραπάνω η αξιολόγηση των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών της Αλεξάνδρας και των αιτίων που ευθύνονται για τις δυσκολίες των αποφάσεων της θεωρούνται ιδιαίτερα σημαντικές για τη διαδικασία της επαγγελματικής συμβουλευτικής, καθώς η αξιολόγηση αυτή προϋποθέτει την παροχή κατάλληλης καθοδήγησης που επικεντρώνεται στις ανάγκες της ωφελούμενης. Σε μια τέτοια παρέμβαση η συναισθηματική κατάσταση και η προσωπικότητα του ωφελούμενου ατόμου χρειάζονται να λαμβάνονται, επίσης, υπόψη, εφόσον σχετίζονται με τις δυσκολίες που το άτομο αντιμετωπίζει στη λήψη αποφάσεων. Συγκεκριμένα, η αξιολόγηση του προφίλ λήψης αποφάσεων καθιστά την παρέμβαση ανάλογη με τις μοναδικές προκλήσεις που αντιμετωπίζει η Αλεξάνδρα, ώστε να οδηγηθεί σε μια πιο προσαρμοστική διαδικασία λήψης απόφασης. Ενώ, η αξιολόγηση των δυσκολιών λήψης επαγγελματικών αποφάσεων επιτρέπει στην Αλεξάνδρα να διακρίνει τα ζητήματα που την εμποδίζουν να προσεγγίζει τις αποφάσεις της με αποτελεσματικό τρόπο.

Στη συνέχεια, ο ειδικός της επαγγελματικής καθοδήγησης μπορεί να προσπαθήσει να αυξήσει την εγρήγορση του ατόμου έναντι των στάσεων και συμπεριφορών που θα μπορούσαν να τον εμποδίσουν στη λήψη της απόφασης για την επιλογή σταδιοδρομίας. Ωστόσο, η αντίληψη αυτή προϋποθέτει επάρκεια γνώσεων από το μέρος του λειτουργού του επαγγελματικού προσανατολισμού και ένα ευρύ φάσμα ιδεών σχετικά με το πώς να ενσωματώσει τα δεδομένα που λαμβάνονται στη διαδικασία παροχής βοήθειας. Για το λόγο αυτό, η αξιοποίηση δραστηριοτήτων με τη μορφή ασκήσεων διευκολύνει τη διαχείριση της λήψης αποφάσεων στη σταδιοδρομία δίνοντας την ευκαιρία στο ωφελούμενο άτομο να αναδειξει ζητήματα που σχετίζονται με τους επαγγελματικούς του προβληματισμούς, να διερευνήσει βαθύτερα θέματα επαγγελματικών επιλογών και να αναλάβει την ευθύνη για την εξέλιξη της συμβουλευτικής διαδικασίας διαδραματίζοντας έτσι, ενεργό ρόλο στην παρέμβαση.

Η χρήση των αρχών της θετικής ψυχολογίας στο πλαίσιο των υπηρεσιών του επαγγελματικού προσανατολισμού μπορεί να εμπλουτίσει τη συμβουλευτική

πρακτική, καθώς επικεντρώνεται στην ανάπτυξη των δυνάμεων του ατόμου παρά στη διόρθωση των αδυναμιών του επιδιώκοντας να αναδείξει τα θετικά του στοιχεία και να διευρύνει το νόημα των επιλογών του²⁶. Σε ένα τέτοιο πλαίσιο, το ωφελούμενο άτομο διευρύνει την οπτική του στη λήψη των επαγγελματικών του αποφάσεων αναλαμβάνοντας δράσεις που το συνδράμουν στο να αντιμετωπίζει την επιλογή σταδιοδρομίας ως μια ευκαιρία, να αναπτύσσει αυτονομία στη διερεύνηση της επαγγελματικής του πορείας ακολουθώντας μια οδό που θεωρεί ότι έχει αξία για το ίδιο, με τελικό προορισμό την προσωπική του ευημερία²⁷.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- Αργυροπούλου, Κ. (2016). Η λήψη επαγγελματικών αποφάσεων στη διαχείριση της σταδιοδρομίας: Νέες θεωρητικές προσεγγίσεις και μέθοδοι συμβουλευτικής παρέμβασης. *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού*, 108, 26-36.
- Αργυροπούλου, Κ. (2012). Σύνθετοι παράγοντες που συνδέονται με τις δυσκολίες στη λήψη επαγγελματικών αποφάσεων: Θεωρητική και ερευνητική ανασκόπηση. *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής- Προσανατολισμού*, 100, 55-64.
- Αργυροπούλου, Κ., & Τερζάκη Μ. (2012). Ανάγκες και προσδοκίες εφήβων σε θέματα σχολικού επαγγελματικού προσανατολισμού και συμβουλευτικής στην περίοδο της κρίσης και της αβεβαιότητας. *Νέα Παιδεία*, 143, 91- 103.
- Σιδηροπούλου-Δημακάκου, Δ., Αργυροπούλου, Κ. & Γκόγκογλου, Α. (2016). *Βιοματικό εργαστήριο ασκήσεων επαγγελματικής συμβουλευτικής με τη χρήση των αρχών της Θετικής Ψυχολογίας*. ΚυπροΕλλαδικό Συνέδριο Συμβουλευτικής και Επαγγελματικής Αγωγής. Ευρωπαϊκό Πανεπιστήμιο Κύπρου, Λευκωσία, 10/12/2016.
- Σιδηροπούλου-Δημακάκου Δ., Ταμπούρη, Σ., & Αργυροπούλου, Αικ. (2011). Γνωστικοί παράγοντες που συνδέονται με την επαγγελματική αναποφασιστικότητα-Ο ρόλος της επαγγελματικής συμβουλευτικής. Στον τιμητικό τόμο για την Καθηγήτρια Β. Ι. Λαμπροπούλου, *Μύρα & Μοίρα*, Τομέας Φιλοσοφίας, Τμήμα Φ.Π.Ψ. Πανεπιστημίου Αθηνών, 105-118.

26 Σιδηροπούλου-Δημακάκου, Δ. (2016). *Η επαγγελματική συμβουλευτική μέσα από το πρίσμα της θετικής ψυχολογίας*. Εισήγηση στο ΚυπροΕλλαδικό Συνέδριο Συμβουλευτικής και Επαγγελματικής Αγωγής. Ευρωπαϊκό Πανεπιστήμιο Κύπρου, Λευκωσία, 10/12/2016.

27 Σιδηροπούλου-Δημακάκου, Δ., Αργυροπούλου, Κ. & Γκόγκογλου, Α. (2016). *Βιοματικό εργαστήριο ασκήσεων επαγγελματικής συμβουλευτικής με τη χρήση των αρχών της Θετικής Ψυχολογίας*. ΚυπροΕλλαδικό Συνέδριο Συμβουλευτικής και Επαγγελματικής Αγωγής. Ευρωπαϊκό Πανεπιστήμιο Κύπρου, Λευκωσία, 10/12/2016.

- Σιδηροπούλου-Δημακάκου, Δ. (2016). *Η επαγγελματική συμβουλευτική μέσα από το πρίσμα της θετικής ψυχολογίας*. Εισήγηση στο ΚυπροΕλλαδικό Συνέδριο Συμβουλευτικής και Επαγγελματικής Αγωγής. Ευρωπαϊκό Πανεπιστήμιο Κύπρου, Λευκωσία, 10/12/2016.
- Σιδηροπούλου- Δημακάκου, Δ. (2010). *Επαγγελματική Αξιολόγηση. Τεστ και ερωτηματολόγια επαγγελματικού προσανατολισμού*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Σιδηροπούλου-Δημακάκου, Δ., Αργυροπούλου, Κ., & Δρόσος, Ν. (2011). Διερεύνηση των «προφίλ» λήψης εκπαιδευτικών και επαγγελματικών αποφάσεων των εφήβων με τη χρήση του Ερωτηματολογίου Χαρακτηριστικών Λήψης Επαγγελματικής Απόφασης. *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού*, 96-97, 74 – 93.
- Σιδηροπούλου-Δημακάκου Δ., Αργυροπούλου, Αικ. & Παυλόπουλος, Β. (2007). Επαγγελματική αναποφασιστικότητα: Τυπολογική προσέγγιση μέσω της Κλίμακας Επαγγελματικής Αναποφασιστικότητας. Στον τιμητικό τόμο για τον Καθηγητή Ι. Μαρκαντώνη, *Σύγχρονα παιδαγωγικά και εκπαιδευτικά θέματα*, Τομέας Παιδαγωγικής, Τμήμα Φ.Π.Ψ. Πανεπιστημίου Αθηνών, 577- 599.

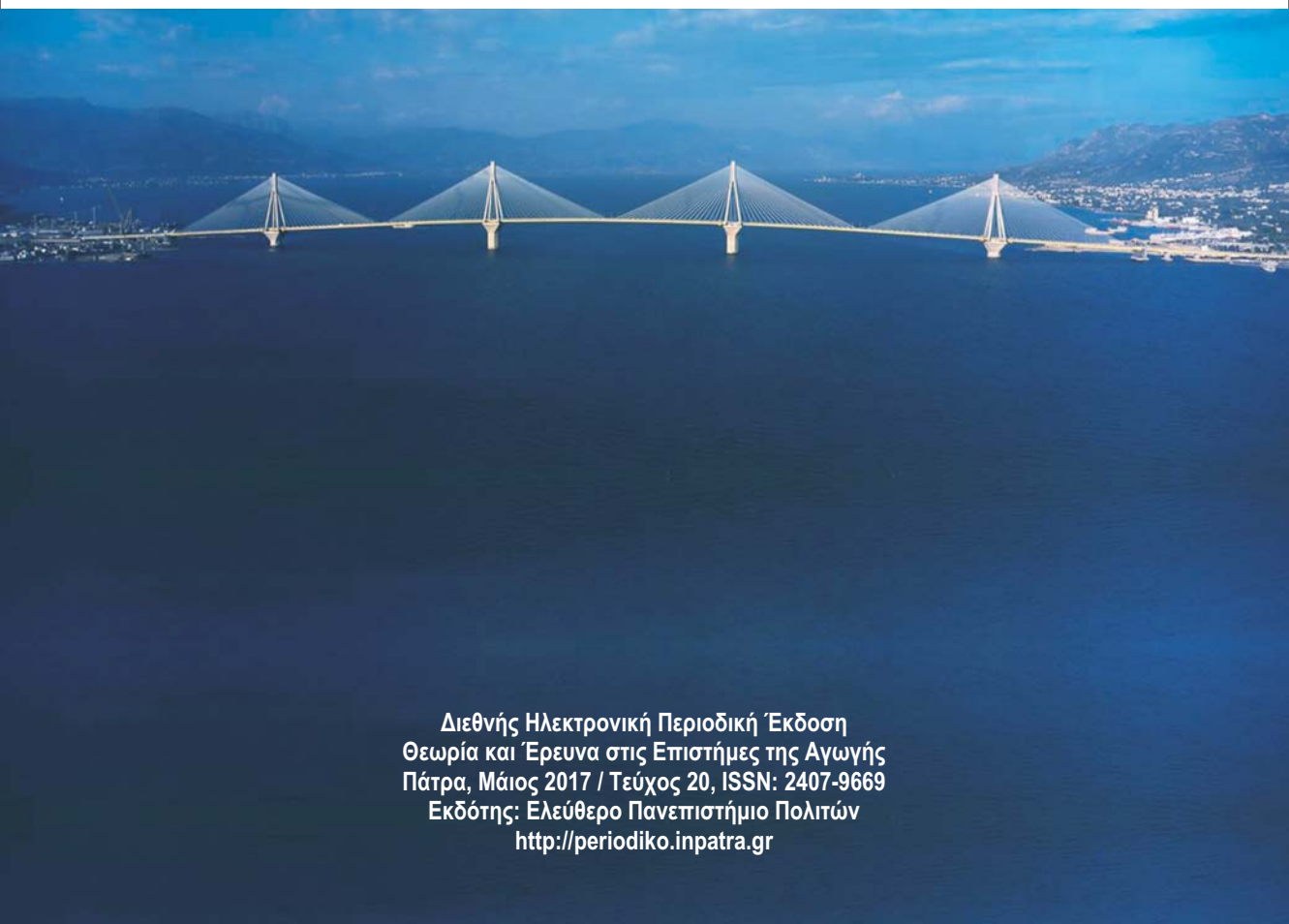
Ξενόγλωσση

- Argyropoulou, A., Sidiropoulou-Dimakakou, D & Besevegis, E. G. (2007). Generalized self-efficacy, coping, career indecision and vocational choices of senior high school students in Greece: Implications for career guidance practitioners. *Journal of Career Development*, 33 (4), 316- 337.
- Braunstein-Bercovitz, H., Benjamin, B. A., Asor, S., & Lev, M. (2012). Insecure attachment and career indecision: Mediating effects of anxiety and pessimism. *Journal of Vocational Behavior*, 81, 236–244..
- Bright, J. E. H., & Pryor, R. G. L. (2005). The Chaos Theory of Careers: a user's guide. *Career Development Quarterly*, 53(4), 291-305.
- Di Fabio A., Palazzeschi L., Asulin-Peretz L., Gati I. (2013). Career indecision versus indecisiveness: Associations with personality traits and emotional intelligence. *Journal of Career Assessment*, 21, 42–56.
- Feldman, R. S. (2008). *Εξελικτική Ψυχολογία. Δια βίου Ανάπτυξη*. Τόμος Δεύτερος. Επιστημονική Επιμέλεια Η. Γ. Μπεζεβέγκης. Αθήνα: Gutenberg .
- Gati, I., Levin, N. (2014). Counseling for Career Decision- Making Difficulties: Measures and Methods. *The Career Development Quarterly*, 62, 98-111.
- Gati, I., Gadassi, R., Saka, N., Hadadi, Y., Ansenberg, N., Friedmann, R., Asulin- Peretz, L. (2011), Emotional and Personality- Related Aspects of Career Decision- Making Difficulties: Facets of Career Indecisiveness. *Journal of Career Assessment*, 19(3), 2-20.
- Gati, I., Landman, S., Davidovitch, S., Asulin- Peretz, L., Gadass, R. (2010).

- From career decision- making styles to career decision- making profiles: A multidimensional approach. *Journal of Vocational Behavior*, 76, 277- 291.
- Krieshok, T. S., Black, M. D., & McKay, R. A. (2009). Career decision making: The limits of rationality and the abundance of non-conscious processes. *Journal of Vocational Behavior*, 75, 275–290.
- Krumboltz, J. D. (2009). The Happenstance Learning Theory. *Journal of Career Assessment*, 17(2), 135-154.
- Nathan, R., & Hill, L. (2006). *Επαγγελματική Συμβουλευτική*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Phillips, S. D., Christopher-Sisk, E. K., & Gravino, K. L. (2001). Making Career Decisions in a Relational Context. *Counseling Psychologist*, 29, 193-214.
- Savickas, M. (2011). *Career counseling*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Willner, T, Gati, I & Guan, Y. (2015). *Career decision-making profiles and career decision-making difficulties: A cross-cultural comparison among US, Israeli, and Chinese samples*. *Journal of Vocational Behavior*, 88, 143-153.

Βιογραφικά στοιχεία συγγραφέα

Η κ. **Αργυροπούλου Αικατερίνη** είναι Εκπαιδευτικός Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Κάτοχος διδακτορικού και μεταπτυχιακού τίτλου στη Συμβουλευτική και τον Επαγγελματικό Προσανατολισμό του Τμήματος Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας, του Πανεπιστημίου Αθηνών και Επιστημονική Συνεργάτης του ιδίου Τμήματος. Τα ερευνητικά της ενδιαφέροντα επικεντρώνονται στον επαγγελματικό προσανατολισμό και κυρίως, στη λήψη επαγγελματικών αποφάσεων, το σχεδιασμό και την επιλογή σταδιοδρομίας. Το ερευνητικό και συγγραφικό της έργο περιλαμβάνει δημοσιεύσεις σε ελληνικά και αγγλόφωνα περιοδικά ή αυτοτελείς τόμους, ενώ συμμετέχει σε επιστημονικά συνέδρια και σε εκπαιδευτικά προγράμματα επαγγελματικού προσανατολισμού και συμβουλευτικής. Στοιχεία Επικοινωνίας: kargirop@otenet.gr.



Διεθνής Ηλεκτρονική Περιοδική Έκδοση
Θεωρία και Έρευνα στις Επιστήμες της Αγωγής
Πάτρα, Μάιος 2017 / Τεύχος 20, ISSN: 2407-9669
Εκδότης: Ελεύθερο Πανεπιστήμιο Πολιτών
<http://periodiko.inpatra.gr>