

Διεθνής
Ηλεκτρονική Περιοδική Έκδοση

Θεωρία και Έρευνα στις Επιστήμες της Αγωγής



Τεύχος 48

Νοέμβριος 2019

Έκδοση: Παντελής Γεωργογιάννης

ISSN: 2407-9669

Πάτρα

Διεθνής
Ηλεκτρονική Περιοδική Έκδοση
με κριτές

**Θεωρία και έρευνα
στις
Επιστήμες της Αγωγής**

Τεύχος 48

Πάτρα, Νοέμβριος 2019

Title: Θεωρία και Έρευνα στις Επιστήμες της Αγωγής

ISSN: 2407-9669

σ.σ. 100, σχήμα 17,5 X 25 εκ.

Εκδότης:

Παντελής Γεωργογιάννης
Αντ. Οικονόμου 8, 26504 - Αγ. Βασίλειος, Πάτρα Αχαΐας
Tel/Fax: 2613019948
website: <http://periodiko.inpatra.gr>
email: periodiko@inpatra.gr

Γραμματεία:

Κορέση Νικολέττα, Εκπαιδευτικός ΠΕ70, ΜΔΕ στην Εφαρμοσμένη Γλωσσολογία και Διδακτική της Γλώσσας, ΜΔΕ στην Ειδική Αγωγή
Μελιτζάνη Ειρήνη, Πτυχιούχος Τουριστικών Επιχειρήσεων ΤΕΙ Πάτρας, ΜΔΕ στις Επιστήμες της Αγωγής, Υπ. Διδάκτωρ ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Πατρών, Συνεργάτης Ελεύθερου Πανεπιστημίου Πολιτών

Copyright ©:

Παντελής Γεωργογιάννης
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.

Πολιτική δημοσίευσης άρθρων:

Η Διεθνής Ηλεκτρονική Περιοδική Έκδοση «**Θεωρία και Έρευνα στις Επιστήμες της Αγωγής**» δημοσιεύει άρθρα τα οποία έχουν υποστεί διαδικασία τυφλής κρίσης. Ωστόσο, οι απόψεις που εκφράζονται σε κάθε άρθρο απηχούν εκείνες των συγγραφέων και δεν είναι απαραίτητως αποδεκτές από την Συντακτική Επιτροπή.

Θεωρία και έρευνα στις Επιστήμες της Αγωγής

Περιοδική έκδοση

Για την επιλογή της ύλης εφαρμόζεται το σύστημα των κριτών

Διευθυντής έκδοσης

Γεωργογιάννης Παντελής, *τ. Καθηγητής Πανεπιστημίου Πατρών*

Συντακτική Επιτροπή

Φουριπής Εμμανουήλ, *τ. Καθηγητής Πανεπιστημίου Αθηνών*

Villar Lecumberri Alicia, *Profesora honoraria, Universidad Autónoma de Madrid*

Baros Wassilios, *Professur für Bildungsforschung, Universität Salzburg*

Επιστημονική Επιτροπή

Καθηγητές

Αθανασούλα-Ρέππα Αναστασία, *τ. καθηγήτρια ΑΣΠΑΙΤΕ/ ΣΕΠ ΕΑΠ*

Βεργίδης Δημήτριος, *τ. Καθηγητής Πανεπιστημίου Πατρών*

Γαλανάκη Ευαγγελία, *Καθηγήτρια Εθνικού Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών*

Δαμανάκης Μιχάλης, *τ. Καθηγητής Πανεπιστημίου Κρήτης*

Καψάλης Γεώργιος, *Καθηγητής Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*

Kolioussi Lambriini, *Profesora, Universidad Nacional Autónoma de México*

Μαλαφάντης Κωνσταντίνος, *Καθηγητής Εθνικού Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών,*

Πρόεδρος Παιδαγωγικής Εταιρίας Ελλάδας

Μήτσης Ναπολέων, *τ. Καθηγητής Πανεπιστημίου Θεσσαλίας*

Πανταζής Σπύρος, *τ. Καθηγητής Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*

Παζιώνη-Καλλή Κατερίνα, *Καθηγήτρια, Σύμβουλος ΣΕΠ ΕΑΠ*

Ρεράκης Ηρακλής, *Καθηγητής Παιδαγωγικής – Χριστιανικής Παιδαγωγικής, Α.Π.Θ.*

Σκούρτου Ελένη, *τ. Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Αιγαίου*

Αναπληρωτές καθηγητές

Αναστασιάδου Σοφία, *Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας*

Αρχάκης Αργύρης, *Αναπλ. Καθηγητής Τμ. Φιλολογίας Πανεπιστημίου Πατρών*

Καμαρούδης Σταύρος, *Αναπληρωτής Καθηγητής Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας*

Μαυρίλας Δημοσθένης, *Αναπληρωτής Καθηγητής Πανεπιστημίου Πατρών*

Μπάκας Θωμάς, *Αναπληρωτής Καθηγητής Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*

Ευδόπουλος Γιώργος, *Αναπλ. Καθηγητής Τμ. Φιλολογίας Πανεπιστημίου Πατρών*

Πλακίτση Κατερίνα, *Αναπλ. Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*

Σαραφίδου Γιασεμή-Όλγα, *Αναπλ. Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Θεσσαλίας*

Χατζηπαναγιωτίδη Άννα, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Frederick Κύπρου

Επίκουροι Καθηγητές

Ασημάκη-Δημακοπούλου Άννη, Επίκουρη Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Πατρών

Βαμβακούση Ξανθή (Ξένια), Επίκ. Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Δημάκος Ιωάννης, Επίκουρος Καθηγητής Πανεπιστημίου Πατρών

Θάνος Θεόδωρος, Επίκουρος Καθηγητής Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Καλεράντε Ευαγγελία, Επίκουρη Καθηγήτρια Εκπαιδευτικής Πολιτικής, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας

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

Κεδράκα Κατερίνα, Επίκουρη Καθηγήτρια στο Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης

Κιαλίδου Ειρήνη-Σοφία, Επίκουρη Καθηγήτρια Τμ. Φιλολογίας Πανεπιστημίου Πατρών

Λαζαρίδου Αγγελική, Επίκουρη Καθηγήτρια, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας

Μάγος Κωνσταντίνος, Επίκουρος Καθηγητής Πανεπιστημίου Θεσσαλίας

Μουσένα Ελένη, Επίκουρη Καθηγήτρια, Τμήμα Προσχολικής Αγωγής Πανεπιστημίου Δυτικής Αττικής

Νιφτανίδου Θεοχαρούλα, Επίκουρη Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Πατρών

Σαββάκης Μάνος, Επίκουρος Καθηγητής Πανεπιστημίου Αιγαίου

Στεργίου Λήδα, Επίκ. Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Φωτεινός Δημήτριος, Επίκουρος Καθηγητής Πανεπιστημίου Αθηνών

Λέκτορες

Ροφούζου Αιμιλία, Λέκτορας Γερμανικής Γλώσσας και Φιλολογίας, Σχολή Ναυτικών Δοκίμων

Σάλμοντ Ελευθερία, Λέκτορας Δημοκρίτειου Πανεπιστημίου Θράκης

Τουρτούρας Χρήστος, Λέκτορας Παιδαγωγικής ΑΠΘ

Τσεμελή Στυλιανή, Λέκτορας Πανεπιστημίου Πατρών

Διδάκτορες

Ακριτίδου Δήμητρα, Δρ. Τμήματος Κοινωνιολογίας του Παντείου Πανεπιστημίου Αθηνών

Αρμάος Ρέμος, Σύμβουλος Καθηγητής ΕΑΠ, Εκπαίδευση Ενηλίκων

Βαρσαμίδου Αθηνά, Δρ. Πανεπιστημίου Κρήτης

Κατσιμάρδος Βασίλης, Δρ. Παιδαγωγικής, Σχολικός Σύμβουλος Δημοτικής Εκπαίδευσης 4ης Περιφέρειας Αθήνας

Μανιάτης Παναγιώτης, Δρ. Πανεπιστημίου Αθηνών Εξωτ. Συνεργάτης, Π.Δ. 407

Μπρίνια Βασιλική, Δρ στις Επιστήμες της Αγωγής και της Εκπαίδευσης του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών

Πλιόγκου Βασιλική, Δρ. στις Επιστήμες της Αγωγής-Ειδική Επιστήμονας, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης

Σταυρόπουλος Αναστάσιος, Δρ. Τμήματος Μέσων Επικοινωνίας και Πολιτισμού της Σχολής Διεθνών Σπουδών Επικοινωνίας και Πολιτισμού Παντείου Πανεπιστημίου Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών

Τσιαβού Ευαγγελία, Διδάκτωρ Πανεπιστήμιο Potsdam Γερμανίας

Τσιμπουκλή Άννα, Δρ. Institute of Education Πανεπιστημίου Λονδίνου, ΣΕΠ ΕΑΠ, Υπεύθυνη Τομέα Εκπαίδευσης ΚΕΘΕΑ

Χαμπηλομάτη Παρασκευή, Δρ. Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, Φιλολόγος, Διευθύντρια 2ου Λυκείου Άρτας

Περιεχόμενα

Η αντίληψη του «διαφορετικού εαυτού» μέσα από τις ατομικές αφηγήσεις των παιδιών προσχολικής ηλικίας	7
<i>Βλάχου Μαρία</i>	
Ο ρόλος του σχολικού επισκέπτη υγείας στη σχολική κοινότητα	27
<i>Θεμελίδου Μαρία</i>	
Φύλο εκπαιδευτικού και επιλογή τάξης διδασκαλίας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση	43
<i>Γιαλαμά Κωνσταντία</i>	
Συμβουλευτική της σχολικής τάξης	67
<i>Μουζίνας Απόστολος</i>	

Βλάχου Μαρία

Η αντίληψη του «διαφορετικού εαυτού» μέσα από τις ατομικές αφηγήσεις των παιδιών προσχολικής ηλικίας

Περίληψη

Το παρόν άρθρο επιχειρεί τη διερεύνηση της έννοιας της διαφορετικότητας του εαυτού και του τρόπου με τον οποίο γίνεται αντιληπτή από τα παιδιά προσχολικής ηλικίας. Καθώς η ετερογένεια χαρακτηρίζει τα σύγχρονα τμήματα των νηπιαγωγείων, είναι απαραίτητο να εξεταστεί ο τρόπος με τον οποίο οι μαθητές αντιλαμβάνονται τους εαυτούς τους σε σχέση με τους άλλους. Η κατασκευή ταυτότητας είναι μια δια βίου διαδικασία, αλλά η πρόωμη παιδική ηλικία είναι η κρίσιμη περίοδος για την τοποθέτηση των θεμελίων. Η αυτοαντίληψη αλλάζει και μετασχηματίζεται μέσω αλληλεπιδράσεων με το περιβάλλον και τις διαφορετικές πολλαπλές εμπειρίες. Η αφηγηματική έρευνα έχει υιοθετηθεί και προτείνεται ως μια διαφοροποιημένη διδακτική προσέγγιση για να απεικονίσει τον τρόπο με τον οποίο συντελείται η ενσωμάτωση του «εαυτού» στην αλληλεπίδραση με τους «άλλους» προωθώντας ταυτόχρονα τη διαπολιτισμική συνειδητοποίηση των σύγχρονων πτυχών της ετερογένειας και του πλήθους των διαφορετικών ταυτοτήτων, τη διαπολιτισμική επίγνωση και μάθηση.

Λέξεις-Κλειδιά: «Διαφορετικός εαυτός», αυτοαντίληψη, κατασκευή ταυτότητας, αφηγήσεις, προσχολική ηλικία, διαπολιτισμική μάθηση.

The conception of ‘different self’ in preschool pupil’s narratives.

Abstract

This article attempts to investigate the concept of diversity and the way it is perceived by preschool children in the sense of a ‘different self’. As heterogeneity characterizes modern parts of nursery schools, it is necessary to consider how students see themselves in relation to others. Identity construction is a lifelong process, but early childhood is the critical time for laying the foundations. Self-image changes and transforms through interactions with the environment and different multiple experiences. Individual narrative research has been adopted to illustrate the way in which integration of ‘self’ interacts with the ‘others’ while promoting intercultural awareness of contemporary aspects of heterogeneity and the multitude of different identities, intercultural awareness and learning.

Keywords: ‘Different self’, self-concept, diversity, identity construction, narratives, pre-school age, intercultural learning.

1. Εισαγωγή

Ο τρόπος αυτοπροσδιορισμού και διαφοροποίησης που εγγράφεται στην ατομική ταυτότητα ενός παιδιού για τον εαυτό του είναι ζωτικής σημασίας όχι μόνο για την ατομική του ανάπτυξη αλλά και για τον προσδιορισμό του ως κοινωνικό όν. Δεδομένου ότι η έννοια του εαυτού και του τρόπου που κάθε παιδί αντιλαμβάνεται τον εαυτό του είναι μια σύνθετη κατασκευή¹ που περιλαμβάνει γνωστικές, συναισθηματικές και συμπεριφορικές πτυχές² κρίνεται σημαντικό ωφέλιμο να εστιάσουμε στις διαδικασίες με τις οποίες οικοδομείται η ταυτότητα³.

Η εικόνα του «εαυτού» του παιδιού περιέχει τις γνώσεις του για τον εαυτό του και όλες τις πεποιθήσεις που έχει για τον εαυτό του ως υποκείμενο της γνώσης⁴. Η δομή της εικόνας του εαυτού του περιέχει όλα τα δεδομένα που του επιτρέπουν να απαντήσει στην ερώτηση «ποιος είμαι εγώ;» και επιπλέον, «ποια είναι η διαφορά μου από τους άλλους»; Η αυτο-κατηγοριοποίηση⁵ μέσω της αντίληψης των

1 Burns, R.B. (1982), *Self-concept development and education*. London, New York: Holt, Rinehart and Winston.

2 Hattie, J. (1992), *Self-concept*. Hillsdale, NJ, US: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

3 Ahn, A. (2011), Review of Children’s Identity Construction via Narratives. *Creative Education*, 2(5), σ.σ. 415-417.

4 King, K.A. (1997), Self-concept and self-esteem: a clarification of terms. *Journal of School Health*, 67, σ.σ.68-71.

5 Turner, J. C., Hogg, M. A., Oakes, P. J., Reicher, S. D., & Wetherell, M. S. (1987), *Rediscovering the social*

επιμέρους χαρακτηριστικών ή διαφορών αποτελεί τον «διαφορετικό εαυτό» και προαπαιτεί την αυτοαντίληψη και την αυτοεκτίμηση⁶. Η κατασκευή μιας ατομικής εικόνας του εαυτού σημαίνει την ταυτόχρονη οικοδόμηση μιας εικόνας των άλλων⁷. Εμπεριέχει δηλαδή μια κοινωνική συνειδητοποίηση, μια συνειδητοποίηση της ύπαρξης σε ομάδα, αλλά και της προοπτικής νέων δυνατοτήτων θέασης του εαυτού και του κόσμου. Η εικόνα που αποκτήθηκε για τους άλλους προέρχεται από τις ομοιότητες και τις διαφορές μεταξύ των ατόμων.

Η διερεύνηση της διαφορετικής εικόνας του παιδιού κατά την αυτοαναφορική του αφήγηση καταδεικνύει διαφορετικές δομές και διαφορετικά περιεχόμενα ταυτότητας και ατομικής ύπαρξης βάσει των διαφορετικών βιογραφιών ή βιόκοσμων⁸. Μέσα από αφηγήσεις που έχουν οικοδομηθεί σε ένα συγκεκριμένο κοινωνικοπολιτιστικό πλαίσιο, ένα παιδί αποδίδει νόημα στις εμπειρίες του και ανακαλύπτει ή τονίζει τη σημασία του περιβάλλοντος και των συνθηκών σε σχέση με τον εαυτό του⁹. Δημιουργώντας ιστορίες για τον “εαυτό”, ένα παιδί όχι μόνο συστηματοποιεί την προσωπική γνώση, αλλά ενσωματώνει, γενικεύει, αξιολογεί και εν συνεχεία μετασηματίζει. Η αυτό-αφήγηση μπορεί επίσης να εννοηθεί ως η αυτοπεριγραφή σε μια γλωσσική μορφή συναισθημάτων, ανακαλούμενων αναμνήσεων παρελθοντικών γεγονότων ή εικόνων και προσωπικών αντιλήψεων¹⁰. Η κατασκευή ιστοριών του εαυτού αποδίδει στον εαυτό συγκεκριμένα χαρακτηριστικά. Πρόκειται για μια αφηγηματική κατασκευή της ταυτότητας¹¹.

2. Θεωρία

2.1. Αποσαφήνιση των όρων

2.1.1. Ο «διαφορετικός εαυτός» αποδίδοντας έννοια στη διαφορετικότητα

Επιχειρώντας να αποσαφηνίσουμε το εννοιολογικό περιεχόμενο του όρου «διαφορετικός εαυτός» δόκιμο είναι να προσδιορίσουμε και να αλληλοσυνδέσουμε τις έννοιες της διαφορετικότητας και του εαυτού, καθώς επίσης και να αναφερθούμε στην ποιότητα της αλληλεπίδρασης με τους «σημαντικούς άλλους» για την κατασκευή ταυτότητας¹².

group: *A self-categorization theory*. Cambridge, MA, US: Basil Blackwell.

6 Sunal, C.S. (1990), *Early childhood social studies*. Columbus, OH: Merrill, σ.σ.12-15.

7 Siraj-Blatchford, I. (1994), *The Early Years: Laying the Foundations for Racial Equality*. Trentham Books Ltd.

8 Kalantzis, M. & Cope, B. (2013), *Νέα Μάθηση: Βασικές Αρχές για την Επιστήμη της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Εκδόσεις Κριτική, σ.σ. 135-138.

9 Tappman, M. & Brown, L. (1989), Stories told, and lessons learned: toward a narrative approach to moral development and moral education. *Harvard Educational Review*, 59, σ.σ.182-205.

10 Τσιώλης, Γ. (2014), Μέθοδοι και τεχνικές ανάλυσης στην ποιοτική κοινωνική έρευνα. Αθήνα: Κριτική, σ. 199.

11 Ricoeur, P. (2008), *Ο ίδιος ο εαυτός ως άλλος*. Αθήνα: Πόλις.

12 Banks, J. (2004), *Εισαγωγή στην Πολυπολιτισμική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Παπαζήση.

Σύμφωνα με πολλούς ερευνητές, ένας γενικά αποδεκτός ορισμός της διαφορετικότητας¹³ αναφέρεται στις διαφορές μεταξύ ατόμων με οποιοδήποτε χαρακτηριστικό μπορεί να οδηγήσει στην αντίληψη ότι ένα άλλο άτομο είναι διαφορετικό από το ίδιο. Αυτά τα χαρακτηριστικά μπορεί να αφορούν δημογραφικά χαρακτηριστικά, πληροφοριακά/λειτουργικά χαρακτηριστικά, χαρακτηριστικά γνωρίσματα, προσωπικές αξίες και άλλα είδη διαφορετικότητας, όπως θρησκευτικές πεποιθήσεις, σεξουαλικό προσανατολισμό ή ψυχική και σωματική υγεία και ικανότητες. Αυτός ο ορισμός της διαφορετικότητας τοποθετεί το άτομο στο κέντρο του ενδιαφέροντος αναφερόμενος στην ποικιλομορφία ως τις αντιληπτές διαφορές του εαυτού του, ως ταυτότητα. Η έννοια της διαφοράς που συνδέεται με την έννοια της ταυτότητας ορίζει τα όρια μεταξύ του ατόμου και του συνόλου και ερμηνεύει την κοινωνική διασύνδεση. Η έννοια του εαυτού εστιάζει στη μελέτη των ατομικών και αναπτυξιακών διαφορών¹⁴, καθώς και στο λειτουργικό ρόλο της αυτοεκτίμησης και της αυτοαντίληψης στο σύστημα του εαυτού. Αποτελείται από το «εγώ» και το «εμένα»¹⁵. Το «εγώ» είναι το υποκείμενο που παρατηρεί, αισθάνεται και έχει εκτελεστική λειτουργία και το «εμένα» είναι το αντικείμενο της εμπειρίας, ό,τι γίνεται γνωστό¹⁶.

Τα παιδιά εισέρχονται στο νηπιαγωγείο έχοντας ήδη τη δική τους ιστορία¹⁷, ένα σύνολο διαμεσολαβημένης γνώσης¹⁸ με την οποία μπορούν να εννοούν ή και να παρανοούν αρκετά πράγματα, να κατανοούν τον εαυτό τους και να ερμηνεύουν τις ιδιαιτερότητες βάσει των πολιτισμικών και αξιακών προτύπων του οικογενειακού τους περιβάλλοντος. Η αυτόπαρουσίασή τους εμπεριέχει επιρροές από κοινωνικούς και πολιτιστικούς παράγοντες, όπως η κοινωνική και οικονομική τους προέλευση, αλλά και από ατομικούς παράγοντες. Οι πρώτοι παράγοντες καθορίζουν τον βαθμό στον οποίο ένα παιδί υιοθετεί αξίες, πρότυπα και συμπεριφορές που συχνά δεν συμπίπτουν με εκείνες που επικρατούν και γίνονται αποδεκτές στο εκπαιδευτικό περιβάλλον και στην κοινωνία συνολικά. Οι δεύτεροι παράγοντες περιλαμβάνουν την ποιότητα και την ποσότητα των εμπειριών που αναζητά το παιδί, το βαθμό και το ρυθμό ανάπτυξης, το κίνητρο, το βαθμό αυτοπεποίθησης και τις προσδοκίες του.

13 Roberge, M.E. & van Dick, R. (2010), *Recognizing the benefits of diversity: When and how does diversity increase group performance?* Στο: <https://www.researchgate.net/publication/238291850> (προσπελάστηκε στις 11/05/2019).

14 Byrne, B.M. (1996a), Academic self-concept: Its structure, measurement, and relation to academic achievement. Στο B.A. Bracken (Ed.), *Handbook of self-concept: Developmental, social and clinical considerations*. New York: Wiley, σ.σ. 287-316.

15 Λεονταρή, Α. (1998), *Αυτοαντίληψη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

16 Λεονταρή, Α. (1998), *Αυτοαντίληψη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

17 Cuffaro, H.K. (2000), Η έννοια της εμπειρίας κατά τον Dewey και οι αφηγήσεις των παιδιών για τον κόσμο. Στο Cuffaro, H.K., Shapiro, E.K., Kamii, C., Κουτσουβάνου, Ε. *Θεωρία και μεθοδολογία της προσχολικής εκπαίδευσης*. Αθήνα: Πατάκη, σ.σ. 13-31.

18 Γκόβαρης, Χ., Νιώτη, Ν., & Σταμάτης, Π. (2003), Προκαταλήψεις και στερεότυπα στο πολυπολιτισμικό νηπιαγωγείο. Θέσεις για την αποδυνάμωσή τους από τη σκοπιά της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης. *Παιδαγωγικός Λόγος*. Στο <http://www.diapolis.auth.gr> (προσπελάστηκε στις 5/04/2019).

2.1.2. Η έννοια της αυτοαντίληψης στα παιδιά προσχολικής ηλικίας

Η αυτοαντίληψη συνιστά τις αυτο-έννοιες, δηλαδή τις γνωστικές δομές που μπορούν να περιλαμβάνουν περιεχόμενο, συμπεριφορές ή προσωπικές κρίσεις και χρησιμοποιούνται για να ερμηνεύουν τον κόσμο, να επικεντρώνονται στους στόχους και να προστατεύουν την αίσθηση της βασικής αξίας του κόσμου¹⁹. Έτσι, αν ο εαυτός είναι ένα «εγώ» που σκέφτεται και ένα «εγώ» που είναι το περιεχόμενο αυτών των σκέψεων, ένα σημαντικό μέρος αυτού του περιεχομένου «εμένα» περιλαμβάνει νοητικές αντιλήψεις ή ιδέες για το ποιος είναι, ήταν και θα γίνει. Αυτές οι νοητικές έννοιες είναι το περιεχόμενο της αυτο-ιδέας ή αυτοαντίληψης²⁰.

Η αντίληψη που έχει το παιδί για τον εαυτό του όσον αφορά τις προσωπικές ιδιότητες και τους διάφορους ρόλους που εκπληρώνει και αντιπροσωπεύει την περιγραφή που αποδίδει στον εαυτό του ως προς τους ρόλους και τα χαρακτηριστικά²¹ λογίζεται ως αυτοαντίληψη. Στην έννοια της αυτοαντίληψης εμπεριέχονται οι πλήρεις σκέψεις και τα συναισθήματα του παιδιού σε σχέση με τον εαυτό ως αντικείμενο²², περιγράφοντάς τον.

Τα παιδιά μικρής ηλικίας χαρακτηρίζονται από εγωκεντρισμό γεγονός που φαίνεται να περιορίζει το εύρος των εκτιμήσεων αντίληψης για τον εαυτό τους σε πολλαπλά διαφοροποιημένα επίπεδα σε σύγκριση με τα παιδιά μεγαλύτερης ηλικίας²³. Παρόλα αυτά στην ηλικία των 3-5 ετών, έχουν πλέον τοποθετηθεί οι βάσεις για την ανάπτυξη της αυτοαντίληψης, καθώς ο κατηγορικός εαυτός έχει αναπτυχθεί πλήρως οπότε η αυτοαντίληψη μπορεί να στηριχθεί σε εμφανή εξωτερικά χαρακτηριστικά της φυσικής ύπαρξης και εμφάνισης (π.χ. ονόματα, εξωτερική εμφάνιση, υλικά αγαθά, κτλ.) και σε τυπικές συμπεριφορές²⁴. Έρευνες καταδεικνύουν ότι τα παιδιά αναφέρουν τα χαρακτηριστικά τους, τις σχέσεις τους με τους φίλους τους, τις δραστηριότητες τους²⁵ σ' ένα πιθανώς ευμετάβλητο πλαίσιο. Οι κατηγορίες χαρακτηριστικών που περιγράφουν είναι πολύ συγκεκριμένες και εστιασμένες²⁶. Ωστόσο, διαθέτουν την ικανότητα της

19 Oyserman, D., & Markus, H. R. (1998), Self as social representation. Στο U. Flick (Ed.), *The psychology of the social*. New York, NY, US: Cambridge University Press, σ.σ. 107-125.

20 Uszynska-Jarmoc, J. (2004), The conception of self in children's narratives. *Early Child Development and Care*. 174 (1), σ.σ. 81-97.

21 King, K.A. (1997), Self-concept and self-esteem: a clarification of terms. *Journal of School Health*, 67, σ.σ.68-71.

22 Rosenberg, M. (1979), *Components of Rosenberg's self-esteem scale. Conceiving the self*. New York: Basic Books.

23 Harter, S., & Pike, R. (1984), The pictorial scale of Perceived Competence and Social Acceptance for Young Children. *Child Development*, 55 (6), σ.σ.1969-1982.

24 Uszynska-Jarmoc, J. (2004), The conception of self in children's narratives. *Early Child Development and Care*. 174 (1), σ.σ. 81-97.

25 Damon, W., & Hart, D. (1988), *Cambridge studies in social and emotional development. Self-understanding in childhood and adolescence*. New York, NY, US: Cambridge University Press.

26 Harter, S. (1985), Competence as a dimension of self-evaluation. Toward a comprehensive model of self-worth. Στο R. L. Leahy, *The development of the self*. New York: Academic, σ.σ. 23-25.

κρίσης του εαυτού τους σε τομείς που αφορούν στη σχέση με τους συνομηλίκους, τη σχολική ικανότητα, την επαφή με τη μητέρα και τη σωματική ικανότητα²⁷. Αργότερα, η αυτοπεριγραφή αρχίζει να περιλαμβάνει αναφορά σε εσωτερικά χαρακτηριστικά, συγκριτικές αξιολογήσεις και στο πώς τα βλέπουν οι άλλοι.

2.2. Σχέση αυτοαντίληψης και ταυτότητας στο εκπαιδευτικό πλαίσιο του νηπιαγωγείου

Η αυτοαντίληψη είναι, εν μέρει, κοινωνικά κατασκευασμένη²⁸. Αυτό ισχύει ιδιαίτερα για την εικόνα ενός παιδιού που βασίζεται σε μεγάλο βαθμό στον τρόπο με τον οποίο οι άλλοι το αντιμετωπίζουν. Η ποιότητα και ο χαρακτήρας της διαδικασίας διαμόρφωσης της αυτοαντίληψης ενός παιδιού στην πρώιμη παιδική ηλικία εξαρτώνται σε μεγάλο βαθμό από το οικογενειακό και σχολικό περιβάλλον.

Η ταυτότητα είναι η κατανόηση του εαυτού. Περιλαμβάνει ομοιότητες και διαφορές και τον τρόπο με τον οποίο τις συνδέουμε και τις διακρίνουμε μεταξύ ατόμων και ομάδων στις κοινωνικές τους σχέσεις με άλλα άτομα ή ομάδες²⁹. Αυτό διακρίνεται από τις διαφορές που συλλαμβάνονται τόσο μεταξύ όσο και εντός οντοτήτων, κάθε μία από τις οποίες είναι κατανοητή ως πολλαπλή παρουσία. Η διαμόρφωση ταυτότητας σχεδιάζεται ως συνεχής διαδικασία που περιλαμβάνει την ερμηνεία των εμπειριών καθώς ζει κανείς μέσω αυτών³⁰, συνεπώς απαιτεί και την επιρροή των άλλων.

Ορίζεται, ακόμη, ως η διαδικασία και το αποτέλεσμα της αλληλεπίδρασης μεταξύ τριών βασικών δεξιοτήτων³¹. Η πρώτη δεξιότητα συνδέεται με το αίσθημα της ύπαρξης μιας βασικής δομής του εαυτού. Η δομή αυτή καθιστά εφικτή την αυτογνωσία και τα στοιχεία της διαφορετικότητάς του. Η δεύτερη δεξιότητα αφορά τη διαδικασία διεύρυνσης αυτής της δομής του εαυτού. Η διεύρυνση επέρχεται μέσα από την αντιπαράθεση με το νέο, το άγνωστο και την επιτυχή διαχείριση των αβεβαιοτήτων. Η τρίτη δεξιότητα συνδέεται με την ανάγκη επίτευξης ισορροπίας μεταξύ της βασικής δομής και της διεύρυνσής της.

Ως σύνθεση και σύνολο των δεξιοτήτων αυτών, η ταυτότητα, αναπτύσσεται σε συγκεκριμένα επικοινωνιακά και αλληλεπιδραστικά εκπαιδευτικά πλαίσια συνεταιριστικών σχέσεων³² αναγνώρισης και στήριξης εντός των οποίων

27 Μακρή-Μπότσαρη, Ε. (2001), *Αυτοαντίληψη και Αυτοεκτίμηση, Μοντέλα, ανάπτυξη, λειτουργικός ρόλος και αξιολόγηση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

28 Onwuegbuzie, A. J. (2000), Statistics anxiety and the role of self-perceptions. *The Journal of Educational Research*, 93(5), σ.σ. 323-330.

29 Liu, S., Gallois, C., & Volcic, Z. (2018), *Εισαγωγή στη διαπολιτισμική επικοινωνία, Παγκόσμιοι πολιτισμοί και πλαίσια*. Αθήνα: Gutenberg, σ.σ. 320-323.

30 Kerby, A. P. (1991), *Narrative and the self*. Bloomington, IN: Indiana University Press.

31 Reukert, U. (2000), στο Γκόβαρης, Χ., Νιώτη, Ν., & Σταμάτης, Π. (2003), Προκαταλήψεις και στερεότυπα στο πολυπολιτισμικό νηπιαγωγείο. Θέσεις για την αποδυνάμωσή τους από τη σκοπιά της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης. *Παιδαγωγικός Λόγος*. Στο <http://www.diapolis.auth.gr> (προσπελάστηκε στις 5/04/2019).

32 Cummins J. (1999), *Ταυτότητες υπό Διαπραγμάτευση: Εκπαίδευση με σκοπό την Ενδυνάμωση σε μια*

εξασφαλίζεται μια ισορροπημένη διεύρυνση της ταυτότητας των παιδιών. Καίριος και σημαντικός κρίνεται ο ρόλος του νηπιαγωγείου ως «χώρος» διαπραγμάτευσης της ταυτότητας κάθε παιδιού με τις νηπιαγωγούς και τα υπόλοιπα παιδιά της ομάδας στο πλαίσιο «διεπιδραστικής» σχέσης³³.

2.3. Η κατασκευή της ταυτότητας του παιδιού μέσω των αφηγήσεων

Η σημασία της αφήγησης συμβαδίζει με την αναγνώριση της σημασίας των βιογραφικών παρουσιάσεων του εαυτού στην καθημερινή ζωή³⁴. Η ικανότητα του υποκειμένου να σχηματίζει και να αναπαράγει ένα ιστορικό της ζωής του περιλαμβάνει μια πολύ σημαντική βιοκοσμική λειτουργία που συνίσταται στην παροχή του πλαισίου αναφοράς στο οποίο το υποκείμενο προσδιορίζει την ύπαρξή του, καταλαβαίνει τον εαυτό του ως ταυτότητα και ως διαφορά³⁵, βιώνει την κοινωνική πραγματικότητα και σχεδιάζει τη δράση του³⁶.

Η αφήγηση ατομικών εμπειριών ή στιγμών ζωής³⁷ συνεπάγεται την οικοδόμηση μιας εσωτερικής ενότητας με τον εαυτό³⁸. Η εσωτερική αυτή ενότητα με τον εαυτό ή αυτοκατανόηση που χαρακτηρίζει την ταυτότητα ενέχει στοιχεία προσωπικής αναζήτησης και επαφίεται στις αυτοστοχαστικές και αυτοποιητικές διεργασίες του ατόμου³⁹ εντός του πολυπολιτισμικού πλουραλισμού. Αποτέλεσμα των παραπάνω διεργασιών είναι η συγκρότηση ατομικής και συλλογικής ταυτότητας. Η αφήγηση είναι ίσως από τα πιο αποτελεσματικά εργαλεία για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση υπό την έννοια της κατανόησης του εαυτού και, εν συνεχεία, της κατανόησης του άλλου, μέσω της κατασκευής και προβολής της ταυτότητας⁴⁰. Η χρήση της αφήγησης για τη μετάδοση της εικόνας του εαυτού, για την απόδοση ταυτότητας σε άλλα άτομα, για την ευθυγράμμιση μαζί με άλλα άτομα σηματοδοτώντας τις ομοιότητες ή τη διατήρηση της απόστασης

Κοινωνία της Ετερότητας. Αθήνα: Gutenberg.

33 Αρχάκης, Α., Τσάκωνα, Β. (2011), *Ταυτότητες, Αφηγήσεις και Γλωσσική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Πατάκης, σ.σ. 25.

34 Μάγος, Κ. (2013), «Διδάσκοντας με αφηγήσεις»: Η αξιοποίηση της αφήγησης στη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Στο Τ. Τσιμέντη, Α. Σμυρναίος, Ν. Γραίκος (Επιμ.) *Αφήγηση και φιλανθρωπία στην εκπαίδευση*. Βόλος: Εργαστήριο Λόγου και Πολιτισμού Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, Πανελλήνιος Όμιλος Φίλων Αφήγησης. Από: <https://www.academia.edu/5989543> (προσπελάστηκε στις 2/01/2019).

35 Giddens, A. (1991), *Modernity and Self-identity: Self and Society in the Late Modern Age*. Stanford University Press, σ.σ. 100-122.

36 Τσιώλης, Γ. (2006), *Ιστορίες Ζωής και Βιογραφικές Αφηγήσεις. Η Βιογραφική Προσέγγιση στην Κοινωνιολογική Ποιοτική Έρευνα*. Αθήνα: Κριτική, σ.σ. 170-181.

37 Κακάμπουρα, Ρ. (2008), *Αφηγήσεις ζωής. Η βιογραφική προσέγγιση στη σύγχρονη λαογραφική έρευνα*. Αθήνα: Ατραπός.

38 Τσιώλης, Γ. (2006), *Ιστορίες Ζωής και Βιογραφικές Αφηγήσεις. Η Βιογραφική Προσέγγιση στην Κοινωνιολογική Ποιοτική Έρευνα*. Αθήνα: Κριτική.

39 Τσιώλης, Γ. (2006), *Ιστορίες Ζωής και Βιογραφικές Αφηγήσεις. Η Βιογραφική Προσέγγιση στην Κοινωνιολογική Ποιοτική Έρευνα*. Αθήνα: Κριτική.

40 Alheit, P. (2013), Ταυτότητα και βιογραφία. Η συμβολή της βιογραφικής έρευνας σε μια θεωρία της ταυτότητας στις κοινωνικές και ανθρωπιστικές επιστήμες. Στο: Γ. Τσιώλης και Ει. Σιούτη (επιμ.), *Βιογραφικές (ανα)κατασκευές στην ύστερη νεωτερικότητα. Θεωρητικά και μεθοδολογικά ζητήματα της βιογραφικής έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες* (σ.σ. 173-222). Αθήνα: Νήσος.

σηματοδοτώντας τις διαφορές καθιστά τον αφηγηματικό λόγο «τόπο» κατασκευής και διαπραγμάτευσης των ταυτοτήτων.

Τα παιδιά αντιλαμβάνονται και χρησιμοποιούν τις αφηγήσεις ποικιλότροπα, συνήθως, λέγοντας και επαναλαμβάνοντας προσωπικές εμπειρίες, δημιουργώντας ιστορίες στο παιχνίδι και κοινωνικές εμπειρίες, διαβάζοντας και ακούγοντας ιστορίες⁴¹. Ο «άλλος», είτε ως «απειλή» είτε ως «σωτήρας», αποτελεί το λόγο για την αναζήτηση μιας συλλογικής εικόνας του «εαυτού». Η ταυτότητα περιλαμβάνει πάντα τον διακριτικό χαρακτήρα και την έννοια του «άλλου» καθώς συγκεντρώνεται μέσα σε ένα δίκτυο σχέσεων και αλληλεπιδράσεων, στο οποίο ανιχνεύονται οι απαντήσεις σε ερωτήματα, όπως: «Ποιος είμαι;», «Πώς πρέπει να αντιμετωπίσω τέτοια προβλήματα;».

Οι αφηγήσεις των παιδιών διαδραματίζουν έναν ρόλο στην οικοδόμηση μιας αυτοαντίληψης⁴² που αναφέρεται στην ιδέα του ατόμου για την ταυτότητά του ως διακριτή από άλλες⁴³. Στην πραγματικότητα συντελείται μια αυτό-κατασκευή που συνιστά την κατασκευή του εαυτού μεμονωμένα και κοινωνικά και στη συνέχεια την αποκάλυψη του εαυτού στον κόσμο. Στην αφήγηση, την ακρόαση και την ανάγνωση των ιστοριών, τα παιδιά μεταμορφώνουν τις εμπειρίες σε αρχικές δομές, περνώντας ανάμεσα στην πραγματικότητα και τη φαντασία. Η προσχολική ηλικία είναι η στιγμή της γεφύρωσης του τεράστιου χάσματος μεταξύ των εσωτερικών εμπειριών και του πραγματικού κόσμου και στις παιδικές ιστορίες απορρέουν μηνύματα για τις ανθρώπινες εμπειρίες και προσεγγίσεις αντιμετώπισης των βασικών ανθρώπινων δυσκολιών. Έρευνες καταδεικνύουν ότι, μέσω των ατομικών αφηγήσεων, τα παιδιά έχουν την ευκαιρία να αυτό-κατασκευάσουν έναν «ατομικό εαυτό»⁴⁴ που έχει προσωπικές αξίες, ιδέες και προοπτικές⁴⁵ αποδίδοντας νόημα στην ύπαρξή τους, ενώ ταυτόχρονα αυτό-καθορίζονται⁴⁶ στο εκάστοτε κοινωνικό πλαίσιο⁴⁷. Ο αυτό-καθορισμός αυτός αποτελεί σημαντικό σημείο ρύθμισης της ατομικής τους ανάπτυξης⁴⁸ και διαμόρφωσης της συμπεριφορά τους⁴⁹.

41 Miller, P. J., & Mehler, R. A. (1994), The power of personal storytelling in families and kindergartens. Στο A. H. Dyson, & C. Genishi. (eds.), *The need for story: Cultural diversity in classroom and community*. Urbana, IL: National Council of Teachers of English, σ.σ. 38-54.

42 Bruner, J. (1991). The Narrative Construction of Reality. *Critical Inquiry*, 18, σ.σ.1-21.

43 Miller, P. J., & Mehler, R. A. (1994), The power of personal storytelling in families and kindergartens. Στο A. H. Dyson, & C. Genishi. (eds.), *The need for story: Cultural diversity in classroom and community*. Urbana, IL: National Council of Teachers of English, σ.σ. 38-54.

44 Cloonan, A., Fox, B. N., Ohi, S. & Halse, C. (2017), An analysis of the use of autobiographical narrative for teachers' intercultural learning. *Teaching education*, 28, 2, σ.σ. 131-144.

45 Lawrence, D. (1996), *Enhancing self-esteem in the classroom*. London: Paul Chapman.

46 Ahn, J. (2011), Review of Children's Identity Construction via Narratives. *Creative Education*, 2,5, σ.σ. 415-417.

47 Coover, G. E., & Murphy, S.T. (2000), The Communicated Self: Exploring the Interaction Between Self and Social Context. *Human Communication Research*, 26, 1, σ.σ.125-147.

48 Smith, K. E., & Croom, L. (2000), Multidimensional self-concept of children and teacher beliefs about developmentally appropriate practices. *Journal of Educational Research*, 93, σ.σ. 312-322.

49 Porter, L. (1999), *Gifted young children, a guide for teachers and parents*. Buckingham, Open University Press.

Η ανταλλαγή αφηγήσεων εντός της ολομέλειας της τάξης, η ερμηνεία του περιεχομένου τους και ο τρόπος επίδρασής τους ενισχύουν την κατανόηση του εαυτού⁵⁰. Η αφήγηση είναι μια ουσιαστική μορφή μέσω της οποίας τα παιδιά περιγράφουν τις δικές τους εμπειρίες και γνωστοποιούν τις απόψεις τους για τον κόσμο. Μέσα από τις αφηγηματικές τους δραστηριότητες, τα παιδιά δεν είναι μόνο σε θέση να εκπροσωπήσουν την κατανόησή τους για τον κόσμο, αλλά και να το κατανοήσουν τόσο από πλευράς πραγματικότητας όσο και συναισθηματικά και να βρουν τη θέση τους σε αυτό⁵¹. Έτσι, η εξέταση των αφηγήσεων των παιδιών αποτελεί έναν σημαντικό τρόπο κατανόησης του τρόπου με τον οποίο τα παιδιά κατασκευάζουν νόημα για τους κόσμους τους και τη θέση τους σε αυτό⁵².

2.4. Σκοπός της παρούσας εργασίας

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι η διερεύνηση της αντίληψης των παιδιών προσχολικής ηλικίας για τον «διαφορετικό εαυτό» τους έτσι όπως περιγράφεται μέσα από τις ατομικές αφηγήσεις τους. Επίσης, η πιθανότητα μετασηματισμού της αυτοαντίληψης, που συνιστά τη διαπραγμάτευση της ατομικής ταυτότητας μέσα από την αλληλεπίδραση με τους «σημαντικούς άλλους» της πολυπολιτισμικής ομάδας, στα πλαίσια διαπολιτισμικού διαλόγου. Ο όρος «αφήγηση» χρησιμοποιείται ως μια μορφή γνωστικής εκπροσώπησης και κατανόησης της πραγματικότητας, συνεπώς νοείται ως η αυθόρμητη μορφή έκφρασης των εμπειριών και οικοδόμησης της ταυτότητας του «εαυτού».

2.5. Ερευνητικά ερωτήματα

Τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν, ήταν:

- Ποια είναι η αντίληψη των παιδιών προσχολικής ηλικίας για τον «διαφορετικό εαυτό» τους;
- Πώς εκφράζονται τα παιδιά για τον «διαφορετικό εαυτό» τους;

3. Μεθοδολογία της έρευνας

3.1. Δείγμα

Η έρευνα που υλοποιήθηκε το 2013 σε μια τάξη νηπιαγωγείου 18 μαθητών στον

50 Fivush, R., & Haden, C. A. (2003). *Autobiographical memory and the construction of a narrative self: Developmental and cultural perspectives*. Mahwah, NJ, US: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

51 Nicolopoulou, A. (2008), Rethinking Character Representation and Its Development in Children's Narratives. Στο J. Guo, E. Lieven, N. Budwig, S. Ervin-Tripp, K. Nakamura, & S. Ozcaliskan, *Crosslinguistic Approaches to the Psychology of Language: Research in the Tradition of Dan Isaac Slobin*. New York: Taylor & Francis, σ.σ. 241-251.

52 Kyratzis, A., & Green, J.L. (1997), Jointly constructed narratives in classrooms: Co-construction of friendship and community through language. *Teaching and Teacher Education*, 13 (1), σ.σ. 17-37.

Νομό Κεφαλληνίας διήρκησε δυο μήνες και αποτέλεσε μια ποιοτική έρευνα αφηγηματικής τεχνικής η οποία ξεκίνησε από την αναγκαιότητα ενίσχυσης της διαπολιτισμικής επικοινωνιακής ικανότητας των μελών της ομάδας. Υπό την έννοια αυτή αποτέλεσε εκπαιδευτική παρέμβαση. Το προφίλ της τάξης ήταν αρκετά ανομοιογενές. Διαπιστώθηκε υψηλό ποσοστό των μαθητών/τριών μη ελληνικής καταγωγής (42%), ενώ υπήρχαν αλλόγλωσσοι μαθητές (12%) που προέρχονταν από την Αλβανία, τη Ρωσία και τη Βουλγαρία. Ακόμη, υπήρχαν και μαθητές με διαφορετική μητρική γλώσσα (Φιλιππίνες, Ταϊλάνδη, Αλβανία) και μαθητές που προέρχονταν από φτωχά οικογενειακά περιβάλλοντα. Κάποιοι είχαν προβλήματα λόγου και ομιλίας, ενώ υπήρχαν και μαθητές με διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές.

Οι στόχοι που τέθηκαν, ήταν οι εξής:

- Να κατανοηθεί από όλους τους εμπλεκόμενους τι ακριβώς εμποδίζει την πραγματική και αποτελεσματική διαπολιτισμική επικοινωνία εντός της ομάδας.
- Να εκφραστούν οι μη συνειδητοποιημένες θεωρίες τους, οι οποίες παρεμποδίζουν την αποτελεσματική διαπολιτισμική επικοινωνία και μάθηση.

Το είδος της ποιοτικής έρευνας κρίθηκε ως το ενδεδειγμένο, και ειδικότερα η αφηγηματική μέθοδος, καθώς «είναι η μέθοδος της διερεύνησης μέσα στο ίδιο το πρόβλημα», αλλά και «ένας τρόπος κατανόησης και γνώσης μέσω του προφορικού λόγου και του αναστοχασμού»⁵³. Εστιάζει στην κατανόηση της εμπειρίας και των στάσεων των συμμετεχόντων έναντι αυτής της εμπειρίας.

3.2. Ερευνητικά εργαλεία

Η μεθοδολογία που ακολουθήθηκε εστίαζε στη θεωρητική και πρακτική γνώση του εαυτού, των εμπειριών της ομάδας, την επικοινωνία, τις διαπροσωπικές σχέσεις και την αλληλεπίδρασή της και συνοψίζεται στα ακόλουθα μεθοδολογικά εργαλεία: αφήγηση αυτοβιογραφικών ιστοριών των μαθητών/τριών, ομάδα εστίασης (focus group) με ημι-δομημένη συνέντευξη, καθώς και ιχνογραφική αποτύπωση του εαυτού.

Και τα τρία εργαλεία συμβάλλουν στη διερεύνηση των διαφορετικών αναπαραστάσεων των μαθητών/τριών σε σχέση με την εικόνα του «Εαυτού» και του «Άλλου» αποτυπώνοντας την προσωπική γνώση, αλλά και τη μη συνειδητοποιημένη θεωρία (implicit theories)⁵⁴, δηλαδή τις σιωπηρές ή ανεπαρκώς διατυπωμένες πεποιθήσεις. Τα ερευνητικά δεδομένα εμπλουτίστηκαν από τις σημειώσεις πεδίου που καταγράφηκαν. Ως σημεία παρατήρησης επισημάνθηκαν πληροφορίες λεκτικής και μη λεκτικής επικοινωνίας των παιδιών (αυθεντικοί

53 Garvis, M. (2014), *Narrative Constellations: Exploring Lived Experience in Education*. Rotterdam, Netherlands: Sense Publishers, σ. 3.

54 Dweck, C. S. (2012), Implicit theories. Στο P. A. M. Van Lange, A. W. Kruglanski, & E. T. Higgins (Eds.), *Handbook of theories of social psychology*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications Ltd, σ.σ. 43-61.

διάλογοι, χειρονομίες, βλέμματα, χειρονομίες, μορφασμοί, παύσεις-σιωπές). Οι αφηγήσεις καταγράφηκαν ως γραπτό και βιντεοσκοπημένο υλικό αποτελώντας μια μορφή συσχετισμού τεκμηρίωσης και υποκινούμενου αναστοχασμού.

3.3. Διαδικασίες - ανάλυση δεδομένων

Η ερευνητική διαδικασία περιελάμβανε δυο φάσεις. Κατά την πρώτη φάση πραγματοποιήθηκε καταγραφή των ελεύθερων και αυθόρμητων αφηγήσεων των αυτοβιογραφικών ιστοριών των μαθητών/τριών οι οποίες εμπεριείχαν τις διαφορετικές αναπαραστάσεις και εμπειρίες τους, στοιχεία που προσδιόριζαν τα σημεία ετερότητας και ταυτότητας αποδίδοντας στην αυτό-εικόνα το σύνολο των γνώσεων και πεποιθήσεων του εαυτού. Ακολουθήθηκε το ίδιο πρωτόκολλο συνέντευξης για κάθε παιδί με αυθόρμητη αφήγηση της μορφής «Μίλησέ μου για τον διαφορετικό εαυτό σου». Η συνέντευξη ήταν ανοικτή για την προώθηση της ελεύθερης έκφρασης, ωστόσο ενισχύθηκε όπου και όποτε χρειάστηκε με επικουρικά ερωτήματα. Η ερευνήτρια φρόντισε να αναπτύξει σχέση εμπιστοσύνης με τα παιδιά και έλαβε υπόψη το διαφορετικό επίπεδο αφηγηματικής δεξιότητας κάθε παιδιού.

Η δεύτερη φάση της ερευνητικής διαδικασίας στηρίχθηκε σε μια ευέλικτη ημι-δομημένη συνέντευξη ερωτημάτων περί διαφορετικότητας που απευθυνόταν στην ομάδα εστίασης (focus group) η οποία προώθησε το διαπολιτισμικό διάλογο. Οι ερωτήσεις που σχεδιάστηκαν και χρησιμοποιήθηκαν επέτρεψαν την ανάκληση των πρότερων αυτοβιογραφικών αφηγήσεων και την ενδοσκοπήση ως προς τα σημεία διαφοροποίησης έναντι των «Άλλων», αλλά και τη θέαση του «Άλλου» ενώπιον της ομάδας. Η αλληλεπίδραση και ο αναστοχασμός προώθησαν και ενδυνάμωσαν τη διαπολιτισμική επικοινωνία και το διάλογο ενισχύοντας την ατομική και συλλογική έκφραση περί «διαφορετικότητας εαυτού». Η ερευνήτρια είχε τον κρίσιμο ρόλο της διαμεσολαβήτριας (moderator) εξασφαλίζοντας την ισότιμη συμμετοχή όλων των παιδιών σε κλίμα διαπολιτισμικής ευαισθησίας. Τα κεντρικά σημεία καταγραφής των απαντήσεων/αφηγήσεων, ως δεδομένα, αποδόθηκαν από τα παιδιά σε μια ατομική εικαστική αναπαράσταση συλλογικού έργου. Απέδωσαν, δηλαδή, ιχνογραφικά τον εαυτό τους και το στοιχείο διαφοροποίησής τους. Η χρησιμότητα του ιχνογραφήματος διαφαίνεται καθώς χρησιμοποιείται ως μέσο για την ανάκληση και την έκφραση προηγούμενων εμπειριών και γνώσεων, τη διεργασία νέων πληροφοριών και την οργάνωσή τους⁵⁵.

Το ερευνητικό υλικό που συγκεντρώθηκε μεταγράφηκε σε εμπειρικό υλικό προς ανάλυση. Η λεπτομερής ανάλυση και ερμηνεία των αφηγήσεων έγινε με την ανάλυση περιεχομένου (content analysis), μια τεχνική η οποία αφορά στη συλλογή σημαντικών πληροφοριών από τα κείμενα των αφηγήσεων στη βάση

55 Papandreou, M. (2014), Communicating and thinking through drawing activity in early childhood. *Journal of Research in Childhood Education*, 28(1), 85-100.

προκαθορισμένων ερωτημάτων ή συστήματος κατηγοριών⁵⁶. Ο συνδυασμός αφήγησης και ομαδικής συνέντευξης με παράλληλη αξιοποίηση του παιδικού ιχνογραφήματος και των σημειώσεων πεδίου συνέβαλε στην ανάπτυξη τριγωνισμού, στοιχείου που υποστηρίζει την αξιοπιστία των ερευνητικών ευρημάτων.

4. Παρουσίαση των αποτελεσμάτων της έρευνας

Η ανάλυση διακρίνεται ως προς το περιεχόμενο της αντίληψης του εαυτού και ως προς το περιεχόμενο του αφηγηματικού λόγου. Η ανάλυση επέτρεψε τη διάκριση δυο εμπειρικών δεικτών που σχετίζονται με το πλαίσιο περιεχομένου του εαυτού: α) την ποσότητα των πληροφοριών, και β) τον αριθμό των κατηγοριών της πληροφορίας (ποικιλομορφία αυτοαντίληψης). Με βάση τα ευρήματα που συλλέχθηκαν προέκυψαν οι κατηγορίες «διαφορετικού εαυτού», οι οποίες ανάλογα με το επίπεδο οργάνωσης των εμπειριών του παιδιού, διακρίνονται σε γενικές αντιλήψεις και σε λεπτομερείς αντιλήψεις. Ο εντοπισμός, η αναγνώριση και ο προσδιορισμός των διαφορών δηλώνουν το περιεχόμενο της αντίληψης του εαυτού η οποία εκφράζεται με περιγραφική αφήγηση βάσει χαρακτηριστικών που κατηγοριοποιήθηκαν, ως εξής: ενδιαφέροντα/δραστηριότητες (π.χ. «*συχνά χοροπηδάω*»), «*παίζω διαφορετικά παιχνίδια*», «*παίζω με αγορίστικα παιχνίδια*»), προτιμήσεις (π.χ. «*τρώω τοστ με φέτα*»), ικανότητες ή ιδιαίτερες δεξιότητες/ταλέντα (π.χ. «*ζωγραφίζω διαφορετικά*»), «*λέω ωραία τις ιστορίες*»), «*είμαι καλός στα μαθηματικά*») γλωσσικά χαρακτηριστικά/ διγλωσσία (π.χ. «*μιλάω Ισπανικά*»), «*μιλάω Αλβανικά*»), εξωτερικά χαρακτηριστικά (π.χ. «*έχω σκούρο δέρμα*»), «*έχω φακίδες*»), εξωτερική εμφάνιση (ντύσιμο) (π.χ. «*δε φοράω τα ίδια ρούχα*»), εσωτερικά χαρακτηριστικά/συναισθηματικές εκφράσεις (π.χ. «*είμαι ευαίσθητος και κλαίω*»), «*είμαι αστείος*»), οικογενειακά δεδομένα (π.χ. «*έχω δύο ονόματα*»), «*έχω μεγάλη οικογένεια με 4 αδέρφια*»), κατάσταση υγείας (π.χ. «*ήμουν πολλές φορές άρρωστη και έμεινα σπίτι*»), «*κάνω ινσουλίνη*»).

Οι περισσότερες αφηγήσεις ήταν περιγραφικές, λιτές και σύντομες και χρειάστηκε η ενίσχυση με επικουρικές ερωτήσεις προώθησης του αφηγηματικού λόγου. Ξεκινούσαν, κυρίως, με τις εκφράσεις «εγώ», «είμαι», «έχω», «μου αρέσει», γεγονός που επιβεβαίωσε το εγωκεντρικό περιεχόμενο του αφηγηματικού λόγου της ηλικίας. Λίγες μόνο περιπτώσεις μαθητών/τριών ξεκίνησαν με μια μακροσκελή και συγκροτημένη σε συνάφεια και χρονική ακολουθία εισαγωγή. Επίσης, κατά την ανάλυση υπήρξε πλούτος και ποικιλία πληροφοριών που στις περισσότερες περιπτώσεις κάθε πληροφορία αφορούσε και μια διαφορετική κατηγορία χαρακτηριστικών.

Κάποιες αφηγήσεις παιδιών φαίνεται ότι διέπονταν από τις επιρροές της αντίληψης του οικογενειακού περιβάλλοντος (π.χ. «*η μαμά μου είπε να μην*

56 Τσιώλης, Γ. (2014), *Μέθοδοι και τεχνικές ανάλυσης στην ποιοτική κοινωνική έρευνα*. Αθήνα: Κριτική.

παίζω μόνο με το Διονύση και το αυτοκινητάκι... να παίζω και με τις κούκλες και με τα κορίτσια», «ζωγραφίζω γύρω-γύρω με μαύρο μαρκαδόρο και μετά από μέσα. Η μαμά μου λέει ότι μπορεί να γίνω ζωγράφος έτσι που ζωγραφίζω», «Μου αρέσει να φοράω φορέματα. Η μαμά δεν με αφήνει να φοράω στο σχολείο και λέει ότι είμαι πολύ όμορφη και με άλλα ρούχα. Εγώ θέλω να τα φοράω και να μου κάνει κοτσιδάκια...») ή από τις πληροφορίες διοχέτευσης του οικογενειακού περιβάλλοντος (π.χ. «...έχω φακίδες. Έχει η γιαγιά μου και η μαμά μου και η κούκλα μου... ο μπαμπάς δεν έχει. Η γιαγιά μου λέει ότι μοιάζω στη μαμά. Σε αυτές επικαλούνται συνήθως τη μητέρα και έχουν χαρακτήρα διαμεσολαβημένης γνώσης επιβεβαιώνοντας ότι οι πρωταρχικές αντιλήψεις και η ατομική ταυτότητα δομούνται από το οικογενειακό περιβάλλον και το κοινωνικό-πολιτισμικό πλαίσιο⁵⁷. Επίσης, γνωρίζουν και χρησιμοποιούν στις αφηγήσεις τους τα στερεότυπα (π.χ. κοριτσίστικα/αγορίστια παιχνίδια, χρώμα επιλογής για αγόρια/κορίτσια, κτλ.), ωστόσο δεν επιμένουν στην υιοθέτησή τους.

Η ανάλυση ως προς το περιεχόμενο του αφηγηματικού λόγου παρουσιάζει χαρακτηριστικά σε σχέση με τις αφηγηματικές δεξιότητες. Στην ηλικία των τεσσάρων ετών, τα παιδιά παρακολουθούν τα γεγονότα με την άποψη ενός άλλου καθώς έχουν εξοικειωθεί με ποικίλες μορφές αφηγηματικού λόγου. Κατά συνέπεια, μπορούν να παρουσιάσουν τις ιδέες τους μέσα από μια αφήγηση άλλου. Με άλλα λόγια, μαθαίνουν να διαχειρίζονται την εσωτερικοποιημένη γνώση και την εμπειρία που εκφράζουν μέσω της αφήγησης συνθέτοντας στο πραγματικό και το φανταστικό στοιχείο («Παίζω με αγορίστια παιχνίδια, φοράω και μπλούζα σαν του Batman και μάσκα. Τρέχω με τις αράχνες»). Τα παιδιά, ηλικίας 4-5 ετών δημιουργούν ασυνεπείς αφηγήσεις, απλής αφηγηματικής δομής με ποικιλία πληροφοριών που περιέχουν μορφές στοιχειακής δράσης. Στην ηλικία των 6 ετών, τα παιδιά εισάγουν διάφορα επεισόδια και γεγονότα εμπλουτίζοντας το ρεαλισμό της αφήγησης («Έχω δυο ονόματα (.) Το πήρα από τη γιαγιά μου του μπαμπά τη μαμά και από την άλλη γιαγιά της μαμάς. Εμένα μου αρέσει να με λένε Μαίρη (.) Έτσι με φωνάζουν στο σπίτι»).

Τα αποτελέσματα της συζήτησης στην ομάδα εστίασης αναφορικά με τη διερεύνηση των απόψεων της διαφορετικότητας, επέτρεψαν την κατηγοριοποίηση των δεδομένων στην ανάδειξη δυο νοητικών κατηγοριών, ως εξής: γενικός χαρακτηρισμός διαφορετικότητας («δεν είναι κακό», «όλοι όμοιοι και διαφορετικοί», «πολλές ιδέες»), συγκεκριμένος προσδιορισμός διαφορετικότητας («διαφορετική σκέψη», «διαφορετικό παιχνίδι», «διαφορετικό ντύσιμο», «γλωσσικές διαφορές», «φυλετικές διαφορές»).

Ως προς το περιεχόμενο της ομαδικής συζήτησης παρατηρήθηκε εκφραστικός πλουραλισμός και ανάπτυξη διαπολιτισμικού διαλόγου με αλληλεπίδραση και αλληλεξάρτηση (Τζ. «Δεν είμαι ίδια με τους φίλους μου. Εγώ

57 Ahn, J. (2011), Review of Children's Identity Construction via Narratives. *Creative Education*, 2(5), σ. 416.

έχω σκούρο δέρμα (.) και μιλάω Ισπανικά σαν τη μαμά μου» Απ. Εμ. «Αγαπάμε όλους τους φίλους ότι χρώμα και να έχουν, ότι γλώσσα και να μιλάνε» Απ. Εν. «Εγώ μιλάω Αλβανικά γιατί είμαι από Αλβανία» Απ. Μ. «Η Α. δεν μιλάει συνέχεια (.) μιλάει λίγο» Απ. Εμ. «Είναι φίλη μας»), στοιχεία που προώθησαν το αίσθημα κοινωνικής δικαιοσύνης, μια διάσταση που διασχίζει τους στόχους και τις αξίες της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης⁵⁸. Η σύγκριση και η ανάλυση διαφορετικών αντιλήψεων («Διαφορετικότητα είναι σαν τα πράγματα που μοιάζουν αλλά δεν είναι ίδια», «Εμείς είμαστε ίδιοι (.) είμαστε παιδιά», «Δεν είμαστε ίδιοι, έχουμε διαφορετικά ρούχα», «Εγώ με τον Α. φοράμε ίδια ρούχα») λειτούργησε ως ενίσχυση στην κατανόηση του τρόπου με τον οποίο κάθε παιδί κατασκευάζει ή ανακατασκευάζει την ιστορία του, ενώ συνέβαλε στην αντίληψη, διαπραγμάτευση και συγκρότηση νέας ταυτότητας.

Αναπτύχθηκαν νέες επικοινωνιακές φόρμες αντίληψης και κατανόησης του διαφορετικού, μια νέα οπτική της διαφορετικότητας,⁵⁹ της οποίας το περιεχόμενο από το γενικό χαρακτηρισμό οδηγήθηκε στο εστιασμένο και πιο συγκεκριμένο προσδιορισμό με χαρακτήρα κριτικής διαπίστωσης. Η διαπολιτισμική επικοινωνία διαμόρφωσε μαθητές/τριες ενεργούς διαπολιτισμικούς διαμεσολαβητές. Οι σημειώσεις πεδίου ενίσχυσαν την ανωτέρω διαπίστωση.

Η ανάλυση των ιχνογραφημάτων πραγματοποιήθηκε ως προς την αφηγηματική περιγραφή των σχεδίων αποτύπωσης που έκαναν τα ίδια τα παιδιά με την ολοκλήρωση του ιχνογραφήματος. Οι περιγραφές των παιδικών σχεδίων μοιάζουν με μικρές ιστορίες οι οποίες προβάλλουν πληθώρα πληροφοριών σχετικά με τον εαυτό και τα σημεία διαφοροποίησης της ατομικής ταυτότητας. «Έφτιαξα εμένα και έφτιαξα αριθμούς. Έγραψα είμαι καλός στα μαθηματικά. Μου αρέσει να μετράω. Μου έμαθε ο αδερφός μου (.) Τον λένε Γεράσιμο και είναι πιο μεγάλος από μένα (2). Και με τη μαμά κάνουμε στο σπίτι αριθμούς. Γράφουμε στο βιβλίο αριθμούς. Ξέρω και μετράω μέχρι το πενήντα (4). Ξέρω και προσθέσεις».

5. Συμπεράσματα

Το παρόν άρθρο επιχείρησε να παρουσιάσει με τρόπο συνοπτικό την έρευνα που πραγματοποιήθηκε σε τάξη νηπιαγωγείου με σκοπό να εφαρμοστεί μια εκπαιδευτική παρέμβαση αξιοποίησης του αφηγηματικού λόγου των παιδιών προκειμένου να εκφραστεί η αντίληψη της διαφορετικότητας του εαυτού.

Σε σχέση με το πρώτο ερευνητικό ερώτημα, δηλαδή την αντίληψη των παιδιών για τον διαφορετικό εαυτό τους, καταδεικνύεται ότι όλα τα παιδιά

58 Bell, L.A. (2003), Telling Tales: What stories can teach us about racism. *Race, Ethnicity and Education*. 6 (1), σ.σ. 3-28.

59 Αρβανίτη, Ε. (2014β), Διαπολιτισμικότητα και Ετερότητα στην Εκπαίδευση: Προς μια Νέα Επαγγελματική Μάθηση. *Σύγχρονες Τάσεις στις Επιστήμες της Εκπαίδευσης: ερευνητικός και εκπαιδευτικός προσανατολισμός του Τ.Ε.Ε.Α.Π.Η*. Στο: <https://docplayer.gr/47426923-Diapolitismikotita> (προσπελάστηκε στις 2/01/2018).

που συμμετείχαν στην έρευνα είχαν οικοδομήσει ατομική αντίληψη και είχαν κατασκευάσει την εικόνα του εαυτού τους είτε μεμονωμένα είτε κοινωνικά. Σε κάποιες περιπτώσεις διαφαίνεται η επιρροή του οικογενειακού περιβάλλοντος. Από τις κατηγορίες διαφορετικότητας που προκύπτουν από τον τριγωνισμό των μεθοδολογικών εργαλείων διαφαίνεται ως συχνότερη τόσο αυτή που αφορά στις ικανότητες/δεξιότητες των παιδιών όσο και αυτή που σχετίζεται με τα ενδιαφέροντα/δραστηριότητές τους.

Σε σχέση με το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα αναφορικά με τον τρόπο έκφρασης των παιδιών για τη διαφορετικότητά τους καταδεικνύεται ότι τα παιδιά βρίσκουν πρόσφορη την αφηγηματική μέθοδο ως έκφραση. Αξιοποιούν την αφήγηση είτε στην αυτοβιογραφική παρουσίαση, είτε στην ανάπτυξη διαπολιτισμικού διαλόγου, είτε στην περιγραφή της εικαστικής αποτύπωσης του εαυτού. Και στις τρεις περιπτώσεις η αφήγηση ενέχει χαρακτήρα περιγραφικής εξιστόρησης, περισσότερο ή λιγότερο λεπτομερή. Οι προσωπικές ιστορίες που καταγράφονται, αποτελούν κείμενα ταυτότητας⁶⁰, μια εαυτική προσέγγιση και ταυτόχρονα ένα σημείο στον κόσμο του «άλλου».

Μέσω των κειμένων ταυτότητας τα παιδιά εξέφρασαν βιώματα, εμπειρίες, συναισθήματα, σκέψεις, πεποιθήσεις σε σχέση με τον εαυτό τους. Κατέθεσαν δηλαδή μια αντίληψη περί του «εαυτού» και του «άλλου» αποτυπώνοντας την ατομική τους ταυτότητα. Η αποτύπωση αυτή λογίζεται ως πολυτροπική εφόσον πραγματώνεται έξω από καθιερωμένες φόρμες και σχήματα και αξιοποιείται κάθε τρόπος διευκόλυνσης ατομικής και συλλογικής έκφρασης.

Μέσω των αφηγήσεων τα παιδιά σύναψαν μια αναστοχαστική σχέση πρώτα με τον εαυτό τους μέσω της οποίας απέκτησαν γνώση του εαυτού τους κι ύστερα με τους άλλους όπου οικειοποιήθηκαν τη διαφορετική «εικόνα». Η εφαρμοζόμενη εκπαιδευτική διαδικασία αποτέλεσε μια διαδικασία αναστοχασμού σύγχρονων συσχετισμών ανάμεσα στις ατομικές αφηγήσεις, στην αντίληψη της διαφορετικότητας του εαυτού και του άλλου και στις παιδαγωγικές πρακτικές. Εστίασε στους μαθητές/τριες ως παραγωγούς αφηγηματικού λόγου, στην παιδαγωγική αξιοποίηση των βιογραφιών τους και στη σημασία αυτών για τη διαπολιτισμική επίγνωση και μάθηση. Οι περιγραφικές αυτοβιογραφικές εκφράσεις τους και η ανταλλαγή αυτών εντός της ολομέλειας της τάξης συνέδραμαν στη διαπολιτισμική διασύνδεση και διαπολιτισμική μάθηση και ικανότητα η οποία συνδυάζει τη δυνατότητα του παιδιού να δημιουργεί και να διατηρεί σχέσεις, να επικοινωνεί αποτελεσματικά και να συνεργάζεται με σκοπό την επίτευξη συνεργατικών αποτελεσμάτων⁶¹.

60 Cummins, J., & Early, M. (2011), *Identity TEXTS, the Collaborative Creation of Power in Multilingual Schools*. UK & Sterling: Threntham Books.

61 Αρβανίτη, Ε. (2011), *Αναλυτικά προγράμματα και αναστοχαστική νεωτερικότητα: Μια διαπολιτισμική προσέγγιση*. Στο Κ. Δ. Μαλαφάντης, Μ. Σακελλαρίου, & Θ. Μπάκας (Επιμ.), *Πρακτικά ΙΓ΄ Διεθνούς Συνεδρίου της Παιδαγωγικής Εταιρείας. Αναλυτικά Προγράμματα και Σχολικά Εγχειρίδια: Ελληνική Πραγματικότητα και*

Ο αφηγηματικός λόγος σε σχέση με το διαπολιτισμικό περιεχόμενο, ενόησε: α) τον εντοπισμό και προσδιορισμό του διαφορετικού εαυτού, β) τον προσδιορισμό των στάσεων και των μηχανισμών αντίδρασης του κοινωνικού περίγυρου, γ) τη βίωση των συναισθημάτων του διαφορετικού, δ) την αποδοχή του «διαφορετικού εαυτού» (αυτοεκτίμηση), ε) τη διαπραγμάτευση ταυτότητας, και στ) τη διαπολιτισμική επίγνωση. Συνεπώς, οι δυνατότητες επαναπροσδιορισμού της ετερογένειας διευκολύνουν τα πλαίσια μετασχηματισμού της πληροφορίας σε διαπολιτισμική γνώση.

Κρίνεται ιδιαίτερος σημαντικό να γίνει κατανοητή από όλους τους εμπλεκόμενους στην εκπαιδευτική διαδικασία η σπουδαιότητα της αφηγηματικής έκφρασης των βιωμάτων των μαθητών/τριών εντός της ομάδας και να αξιοποιηθούν αναστοχαστικά για την ταυτοτική ενδυνάμωση.

6. Προτάσεις για μελλοντική έρευνα

Η παρούσα ερευνητική πρόταση έδωσε βαρύτητα στην αφηγηματική κατασκευή της ταυτότητας του παιδιού. Στην ουσία της πρότασης εντοπίζεται η δημιουργική ανακατασκευή καθώς το παιδί τελικά επιχειρεί την αναπλαισίωση και τον επαναπροσδιορισμό της αυτό-παρουσίασής του στο σύγχρονο παρόν εντός πολλαπλών «διαφορετικών εαυτών». Επίσης, διαφαίνεται η σχέση αφήγησης και κειμένων ταυτότητας. Αυτή, λοιπόν, η δημιουργική συνιστώσα του αφηγηματικού λόγου θα μπορούσε να αξιοποιηθεί περαιτέρω σ' ένα συνδυασμό μεθοδολογικής προσέγγισης δημιουργικής παραγωγής και αφήγησης ιστοριών διαπολιτισμικού περιεχομένου. Ωστόσο, στο σημείο και με τον τρόπο που υλοποιήθηκε κατέδειξε με σαφήνεια ότι είναι εφικτή η εφαρμογή μιας νέας στρατηγικής διαφοροποιημένης διδασκαλίας με αναστοχαστικό χαρακτήρα όπου δεσπόζει η παραγωγική διαφορετικότητα.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

Alheit, P. (2013), Ταυτότητα και βιογραφία. Η συμβολή της βιογραφικής έρευνας σε μια θεωρία της ταυτότητας στις κοινωνικές και ανθρωπιστικές επιστήμες. Στο: Γ. Τσιώλης και Ει. Σιούτη (επιμ.), *Βιογραφικές (ανα)κατασκευές στην ύστερη νεωτερικότητα. Θεωρητικά και μεθοδολογικά ζητήματα της βιογραφικής έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες* (σ.σ. 173-222). Αθήνα: Νήσος.

Αρβανίτη, Ε. (2011), *Αναλυτικά προγράμματα και αναστοχαστική νεωτερικότητα:*

Διεθνής Εμπειρία. (Τόμος Β') Αθήνα: Διάδραση, σ.σ. 539-551.

- Μια διαπολιτισμική προσέγγιση. Στο Κ. Δ. Μαλαφάντης, Μ. Σακελλαρίου, & Θ. Μπάκας (Επιμ.), *Πρακτικά ΙΓ΄ Διεθνούς Συνεδρίου της Παιδαγωγικής Εταιρείας. Αναλυτικά Προγράμματα και Σχολικά Εγχειρίδια: Ελληνική Πραγματικότητα και Διεθνής Εμπειρία*. (Τόμος Β΄) Αθήνα: Διάδραση.
- Αρβανίτη, Ε. (2014β), Διαπολιτισμικότητα και Ετερότητα στην Εκπαίδευση: Προς μια Νέα Επαγγελματική Μάθηση. *Σύγχρονες Τάσεις στις Επιστήμες της Εκπαίδευσης: ερευνητικός και εκπαιδευτικός προσανατολισμός του Τ.Ε.Ε.Α.Π.Η*. Στο: <https://docplayer.gr/47426923-Diapolitismikotita> (προσπελάστηκε στις 2/01/2018).
- Αρχάκης, Α., & Τσάκωνα, Β. (2011), *Ταυτότητες, Αφηγήσεις και Γλωσσική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Πατάκης.
- Banks, J. (2004), *Εισαγωγή στην Πολυπολιτισμική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Παπαζήση.
- Γκόβαρης, Χ., Νιώτη, Ν., & Σταμάτης, Π. (2003), Προκαταλήψεις και στερεότυπα στο πολυπολιτισμικό νηπιαγωγείο. Θέσεις για την αποδυνάμωσή τους από τη σκοπιά της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης. *Παιδαγωγικός Λόγος*. Στο <http://www.diapolis.auth.gr> (προσπελάστηκε στις 5/04/2019).
- Cummins J. (1999), *Ταυτότητες υπό Διαπραγμάτευση: Εκπαίδευση με σκοπό την Ενδυνάμωση σε μια Κοινωνία της Ετερότητας*. Αθήνα: Gutenberg.
- Cuffaro, H.K. (2000), Η έννοια της εμπειρίας κατά τον Dewey και οι αφηγήσεις των παιδιών για τον κόσμο. Στο Cuffaro, H.K., Shapiro, E.K., Kamii, C., Κουτσουβάνου, Ε. *Θεωρία και μεθοδολογία της προσχολικής εκπαίδευσης*. Αθήνα: Πατάκης.
- Κακάμπουρα, Ρ. (2008), *Αφηγήσεις ζωής. Η βιογραφική προσέγγιση στη σύγχρονη λαογραφική έρευνα*. Αθήνα: Ατραπός.
- Kalantzis, M. & Cope, B. (2013), *Νέα Μάθηση: Βασικές Αρχές για την Επιστήμη της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Εκδόσεις Κριτική.
- Λαμπρίδης, Ε. (2004), *Στερεότυπο, Προκατάληψη, Κοινωνική ταυτότητα*. Αθήνα: Gutenberg.
- Λεονταρή, Α. (1998), *Αυτοαντίληψη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Liu, S., Gallois, C., & Volcic, Z. (2018), *Εισαγωγή στη διαπολιτισμική επικοινωνία, Παγκόσμιοι πολιτισμοί και πλαίσια*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μάγος, Κ. (2013), «Διδάσκοντας με αφηγήσεις»: Η αξιοποίηση της αφήγησης στη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Στο Τ. Τσιμέντη, Α. Σμυρναίος, Ν. Γραίκος (Επιμ.) *Αφήγηση και φιλιαναγνωσία στην εκπαίδευση*. Βόλος: Εργαστήριο Λόγου και Πολιτισμού Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, Πανελλήνιος Όμιλος Φίλων Αφήγησης. Από: <https://www.academia.edu/5989543> (προσπελάστηκε στις 2/01/2019).
- Μακρή-Μπότσαρη, Ε. (2001), *Αυτοαντίληψη και Αυτοεκτίμηση, Μοντέλα, ανάπτυξη, λειτουργικός ρόλος και αξιολόγηση*. Αθήνα: Ελληνικά

Γράμματα.

- Peukert, U. (2000), στο Γκόβαρης, Χ., Νιώτη, Ν., & Σταμάτης, Π. (2003), Προκαταλήψεις και στερεότυπα στο πολυπολιτισμικό νηπιαγωγείο. Θέσεις για την αποδυνάμωσή τους από τη σκοπιά της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης. *Παιδαγωγικός Λόγος*. Στο <http://www.diapolis.auth.gr> (προσπελάστηκε στις 5/04/2019).
- Ricoeur, P. (2008), *Ο ίδιος ο εαυτός ως άλλος*. Αθήνα: Πόλις.
- Τσιώλης, Γ. (2006), *Ιστορίες Ζωής και Βιογραφικές Αφηγήσεις. Η Βιογραφική Προσέγγιση στην Κοινωνιολογική Ποιοτική Έρευνα*. Αθήνα: Κριτική.
- Τσιώλης, Γ. (2014), *Μέθοδοι και τεχνικές ανάλυσης στην ποιοτική κοινωνική έρευνα*. Αθήνα: Κριτική.

Ξενόγλωσση

- Ahn, A. (2011), Review of Children's Identity Construction via Narratives. *Creative Education*, 2(5), σ.σ. 415-417.
- Bell, L.A. (2003), Telling Tales: What stories can teach us about racism. *Race, Ethnicity and Education*. 6 (1), σ.σ. 3-28.
- Bruner, J. (1991). The Narrative Construction of Reality. *Critical Inquiry*, 18, σ.σ.1-21.
- Burns, R.B. (1982), *Self-concept development and education*. London, New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Byrne, B.M. (1996a), Academic self-concept: Its structure, measurement, and relation to academic achievement. Στο B.A. Bracken (Ed.), *Handbook of self-concept: Developmental, social and clinical considerations*. New York: Wiley, σ.σ. 287-316.
- Cloonan, A., Fox, B. N., Ohi, S. & Halse, C. (2017), An analysis of the use of autobiographical narrative for teachers' intercultural learning. *Teaching education*, 28, 2, σ.σ. 131-144.
- Coover, G. E., & Murphy, S.T. (2000), The Communicated Self: Exploring the Interaction Between Self and Social Context. *Human Communication Research*, 26, 1, σ.σ.125-147.
- Cummins, J., & Early, M. (2011), *Identity TEXTS, the Collaborative Creation of Power in Multilingual Schools*. UK & Sterling: Threntham Books.
- Damon, W., & Hart, D. (1988), *Cambridge studies in social and emotional development. Self-understanding in childhood and adolescence*. New York, NY, US: Cambridge University Press.
- Dweck, C. S. (2012), Implicit theories. Στο P. A. M. Van Lange, A. W. Kruglanski, & E. T. Higgins (Eds.), *Handbook of theories of social psychology*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications Ltd.
- Fivush, R., & Haden, C. A. (2003), *Autobiographical memory and the construc-*

- tion of a narrative self: Developmental and cultural perspectives.* Mahwah, NJ, US: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Garvis, M. (2014), *Narrative Constellations: Exploring Lived Experience in Education.* Rotterdam, Netherlands: Sense Publishers.
- Giddens, A. (1991), *Modernity and Self-identity: Self and Society in the Late Modern Age.* Stanford University Press.
- Harter, S., & Pike, R. (1984), The pictorial scale of Perceived Competence and Social Acceptance for Young Children. *Child Development*, 55 (6), σ.σ.1969-1982.
- Harter, S. (1985), Competence as a dimension of self-evaluation. Toward a comprehensive model of self-worth. Στο R. L. Leahy, *The development of the self.* New York: Academic.
- Hattie, J. (1992), *Self-concept.* Hillsdale, NJ, US: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Kerby, A. P. (1991), *Narrative and the self.* Bloomington, IN: Indiana University Press.
- King, K.A. (1997), Self-concept and self-esteem: a clarification of terms. *Journal of School Health*, 67, σ.σ. 68-71.
- Kyratzis, A., & Green, J.L. (1997), Jointly constructed narratives in classrooms: Co-construction of friendship and community through language. *Teaching and Teacher Education*, 13 (1), σ.σ. 17-37.
- Lawrence, D. (1996), *Enhancing self-esteem in the classroom.* London: Paul Chapman.
- Miller, P. J., & Mehler, R. A. (1994), The power of personal storytelling in families and kindergartens. Στο A. H. Dyson, & C. Genishi. (eds.), *The need for story: Cultural diversity in classroom and community.* Urbana, IL: National Council of Teachers of English.
- Nicolopoulou, A. (2008), Rethinking Character Representation and Its Development in Children`s Narratives. Στο J. Guo, E. Lieven, N. Budwig, S. Ervin-Tripp, K. Nakamura, & S. Ozcaliskan, *Crosslinguistic Approaches to the Psychology of Language: Research in the Tradition of Dan Isaacs Slobin.* New York: Taylor & Francis, σ.σ. 241-251.
- Onwuegbuzie, A. J. (2000), Statistics anxiety and the role of self-perceptions. *The Journal of Educational Research*, 93(5), σ.σ. 323-330.
- Oyserman, D., & Markus, H. R. (1998), Self as social representation. Στο U. Flick (Ed.), *The psychology of the social.* New York, NY, US: Cambridge University Press, σ.σ. 107-125.
- Papandreou, M. (2014), Communicating and thinking through drawing activity in early childhood. *Journal of Research in Childhood Education*, 28(1), 85-100.
- Porter, L. (1999). *Gifted young children, a guide for teachers and parents.* Buck-

- ingham: Open University Press.
- Roberge, M.E., & van Dick, R. (2010), *Recognizing the benefits of diversity: When and how does diversity increase group performance?* Στο: <https://www.researchgate.net/publication/238291850> (προσπελάστηκε στις 11/05/2019).
- Rosenberg, M. (1979), *Components of Rosenberg's self-esteem scale. Conceiving the self*. New York: Basic Books.
- Smith, K. E., & Croom, L. (2000), Multidimensional self-concept of children and teacher beliefs about developmentally appropriate practices. *Journal of Educational Research*, 93, σ.σ. 312–322.
- Sunal, C.S. (1990), *Early childhood social studies*. Columbus, OH: Merrill.
- Tappman, M. & Brown, L. (1989), Stories told, and lessons learned: toward a narrative approach to moral development and moral education. *Harvard Educational Review*, 59, σ.σ.182-205.
- Turner, J. C., Hogg, M. A., Oakes, P. J., Reicher, S. D., & Wetherell, M. S. (1987), *Rediscovering the social group: A self-categorization theory*. Cambridge, MA, US: Basil Blackwell.
- Uszynska-Jarmoc, J. (2004), The conception of self in children`s narratives. *Early Child Development and Care*. 174 (1), σ.σ. 81-97.

Βιογραφικά στοιχεία συγγραφέα

Η κ. **Βλάχου Μαρία** είναι Συντονίστρια Εκπαιδευτικού Έργου Νηπιαγωγών. Είναι κάτοχος Μεταπτυχιακού στις Επιστήμες της Αγωγής του Πανεπιστημίου Αιγαίου και Υπ. Διδάκτωρ ΤΕΕΑΠΗ του Πανεπιστημίου Πατρών. Τα ερευνητικά της ενδιαφέροντα εστιάζονται σε θέματα διαφορετικότητας, διαπολιτισμικής μάθησης και δημιουργικής γραφής. Είναι, επίσης, συγγραφέας. Στοιχεία επικοινωνίας: marvlachou@hotmail.com

Θεμελίδου Μαρία

Ο ρόλος του σχολικού επισκέπτη υγείας στη σχολική κοινότητα

Περίληψη

Η απλή μετάδοση των γνώσεων δεν είναι αρκετή για να αποφασίσει κάποιος να υιοθετήσει και να αλλάξει στάση. Οι μαθητές βρίσκονται στην ηλικία που πλάθεται η προσωπικότητά τους, αναπτύσσονται και αρχίζει η κοινωνική τους ωρίμανση. Το σχολείο μπορεί να προβάλλει την αγωγή μέσα από το σχολικό ήθος, το σχολικό περιβάλλον, να εκπαιδεύσει τους εκπαιδευτικούς, τους μαθητές, τους γονείς και την κοινότητα προς μια υγιή στάση και συμπεριφορά. Στόχος της Αγωγής Υγείας στα Σχολεία είναι η πρόληψη φαινομένων κοινωνικής παθογένειας, ήδη από την προεφηβική και εφηβική ηλικία των μαθητών, μέσω της πληροφόρησης περί φαινομένων «μη υγείας» και των συνεπειών τους και της παραγωγής προτύπων συμπεριφοράς, ικανών να ενισχύσουν τις αντιστάσεις των μαθητών σε τέτοιου είδους προκλήσεις και να προβάλλουν τη φυσική και υγιεινή ζωή. Η πρόληψη αποτελεί την αναγκαία συνθήκη για να μπορέσουν οι μαθητές να χαράξουν δρόμους πρωτοποριακούς, δημιουργικούς, δρόμους κατάφασης στην πρόοδο, στην ανάπτυξη, στην συμμετοχή. Ο όρος “πρόληψη” που σημαίνει μέτρα τα οποία τείνουν να εμποδίσουν περιστατικά για κάτι ανεπιθύμητο είναι ιατρικός

κατά βάση. Η πρόληψη όμως μέσω της εκπαίδευσης είναι μία προσέγγιση που δεν περιορίζεται στο ιατρικό πεδίο αλλά λαμβάνει υπόψη και τις κοινωνικό-πολιτισμικές διαστάσεις του προβλήματος. Ο επισκέπτης υγείας βρίσκεται σε πλεονεκτική θέση, διότι διαχειρίζεται προβλήματα υγείας και εκπαιδεύει παιδιά σε θέματα υγείας, τα οποία μαθαίνουν ευκολότερα και καλύτερα καθώς εκμεταλλεύονται τις εκπαιδευτικές ευκαιρίες που τους παρέχονται. Έτσι μπορούν να διατηρήσουν θετικές συνήθειες υγείας σε όλη τους τη ζωή και είναι αυτά που επηρεάζουν το επίπεδο υγείας της κοινότητας στο χρόνο.

Λέξεις – Κλειδιά: Σχολικός Επισκέπτης, Σχολικό περιβάλλον, Εκπαίδευση, Ελλάδα

The role of the school health visitor in the school community.

Abstract

Simple transmission of knowledge is not enough to decide someone to adopt and change attitudes. Students are at the age when their personality is being developed, developing and their social maturation begins. The school can promote education through school ethics, the school environment, educate teachers, students, parents and the community towards a healthy attitude and attitude. The aim of Health Education in Schools is to prevent phenomena of social pathogenesis from the pre-pubertal and teenage age of the pupils through information on non-health phenomena and their consequences and the production of behavioral patterns capable of enhancing student resistance in such challenges and to promote a healthy and healthy life. Prevention is the prerequisite for pupils to make pioneering, creative, paths of progress in progress, growth, participation. The term “prevention”, which means measures that tend to prevent occurrence of something undesirable, is basically medical. However, prevention through education is an approach that is not limited to the medical field but also takes into account the socio-cultural dimensions of the problem. The health visitor is in an advantageous position because it manages health problems and educates children on health issues, which they learn more easily and better as they exploit the educational opportunities provided. So they can maintain positive health habits throughout their lives and are the ones that affect the health level of the community over time.

Keywords: School visitor, school environment, education, Greece

1. Εισαγωγή

Ο σχολικός επισκέπτης υγείας διαδραματίζει κρίσιμο ρόλο στην παροχή ολοκληρωμένων υπηρεσιών υγείας στα παιδιά και τους εφήβους. Παρέχει προληπτικές υπηρεσίες, αναγνωρίζει έγκαιρα τα προβλήματα, παρεμβαίνει ώστε να ενισχύσει την υγεία και την εκπαιδευτική επιτυχία. Για τη βέλτιστη φροντίδα των παιδιών, η προετοιμασία και η συνεχιζόμενη εκπαίδευση των σχολικών επισκεπτών υγείας αποτελούν σημαντικούς παράγοντες επιτυχίας. Ο σχολικός επισκέπτης υγείας είναι ο εκπρόσωπος της υγειονομικής περιθάλψης εντός του σχολικού περιβάλλοντος. Η κατανόηση του ρόλου του είναι απαραίτητη για τη διασφάλιση συντονισμένης φροντίδας. Οι μαθητές σήμερα μπορούν να αντιμετωπίσουν κρίσεις στο οικογενειακό περιβάλλον, φτώχεια και βία, που αυξάνουν τόσο τις ανάγκες σωματικής όσο και ψυχικής υγείας. Οι επισκέπτες υγείας διαδραματίζουν κρίσιμο ρόλο στο πρόγραμμα για την υγεία των σχολείων αντιμετωπίζοντας τα σοβαρά προβλήματα υγείας που αντιμετωπίζουν τα παιδιά. Αυτός ο ρόλος περιλαμβάνει την παροχή υπηρεσιών προληπτικών και προσυμπτωματικών ελέγχων, την εκπαίδευση για την υγεία και την παροχή βοήθειας στη λήψη αποφάσεων σχετικά με τις ασθένειες που μπορούν να προληφθούν. Τέλος, οι σχολικοί επισκέπτες υγείας μπορούν να παρέχουν παρεμβάσεις για οξείες και χρόνιες ασθένειες, τραυματισμούς και καταστάσεις έκτακτης ανάγκης, μεταδοτικές ασθένειες, παχυσαρκία, χρήση ουσιών και κακοποίηση. Ο ρόλος τους είναι ηγετικός στο σχολικό περιβάλλον ενώ η συνεργασία τους με την υπόλοιπη διεπιστημονική ομάδα θεωρείται ιδιαίτερα σημαντικό ώστε να διασφαλιστεί η υγεία των μαθητών¹.

2. Ο ρόλος του Σχολικού Επισκέπτη Υγείας

Ο επισκέπτης που εργάζεται στο χώρο του σχολείου έχει πολλές ευθύνες, οι οποίες είναι ανάλογες με την κατηγορία ατόμων στην οποία προσφέρεται φροντίδα. Τα άτομα αυτά είναι οι μαθητές και οι οικογένειές τους, το προσωπικό του σχολείου και ολόκληρη η κοινότητα. Τα τρία συστατικά στοιχεία του σχολικού επισκέπτη είναι η παροχή υπηρεσιών υγείας, η αγωγή υγείας και η προαγωγή της υγείας και η περιβαλλοντική υγεία^{2,3}. Ο σχολικός επισκέπτης πρέπει να εκτιμήσει το επίπεδο υγείας με βάση επιδημιολογικά δεδομένα (θνητότητα, θνησιμότητα), να διερευνήσει την επάρκεια των κοινοτικών πηγών και να αξιολογήσει τις περιβαλλοντικές συνθήκες. Με βάση αυτή την εκτίμηση, σχεδιάζεται πρόγραμμα υγείας βασισμένο στις ανάγκες της κοινότητας. Για παράδειγμα, στην περίπτωση

1 Definition of School Nursingww1.northbrook28.net/.../pupil services nurses.htm

2 Clark MJ. Nursing in the community. 2nd ed. Stamford, Appleton & Lange, 1996, 56: 573-596

3 Stanhope M, Lancaster J. Community health nursing. Promoting health of aggregates, families and individuals. 4th ed. St Louis, Mosby, 1996:880-904

προβλήματος ναρκωτικών ουσιών στην περιοχή συνιστώνται ανάλογα μαθήματα στο πλαίσιο του εκπαιδευτικού προγράμματος. Με βασική τοποθέτηση ότι ο ρόλος του επισκέπτη υγείας στο σχολείο επιτυγχάνεται καλύτερα όταν αυτός βρίσκεται στο χώρο του σχολείου, ο ρόλος που καλείται να διαδραματίσει αναλύεται στα εξής^{4,5}:

Εκτίμηση της υγείας των μαθητών και έγκαιρη ανίχνευση τυχόν προβλημάτων. Με την έναρξη της σχολικής χρονιάς, η εικόνα που έχει σχηματίσει ο σχολικός επισκέπτης συμπληρώνεται από το ατομικό ιστορικό του μαθητή, το οικογενειακό ιστορικό και την πλήρη ιατρική εξέταση από τον ιατρό. Στη συνέχεια συμπληρώνεται το ατομικό δελτίο υγείας του μαθητή το οποίο τηρείται από τον επισκέπτη σε όλη τη διάρκεια φοίτησης στο σχολείο. Αν κατά την ιατρική εξέταση διαπιστωθεί ασθένεια ακολουθεί εξέταση του παιδιού από ειδικούς γιατρούς. **Παροχή πρώτων βοηθειών και την αντιμετώπιση της ασθένειας και του ατυχήματος, που συμβαίνουν είτε στο σχολικό περιβάλλον ή κατά τη διάρκεια σχολικών δραστηριοτήτων.** Προϋπόθεση αποτελεί η ύπαρξη οργανωμένου χώρου στο σχολείο ή κατάλληλων μέτρων αντιμετώπισης. Ο σχολικός επισκέπτης είναι υπεύθυνος για το χώρο οργάνωσης παροχής πρώτων βοηθειών και συνεργάζεται με αρμόδιους φορείς και υπηρεσίες για τον εξοπλισμό και την καλή λειτουργία του. Επίσης είναι υπεύθυνος σε περίπτωση ατυχήματος για τη διακομιδή του μαθητή σε νοσηλευτικό ίδρυμα, για την ενημέρωση της οικογένειας και την αντιπροσώπευση του μαθητή ως την έλευση γονέα ή κηδεμόνα. Δεν επιτρέπεται να χρησιμοποιείται για την επαλήθευση της δικαιολογημένης ή μη, λόγω νόσου, απουσίας του μαθητή, ενώ παράλληλα είναι υποχρεωμένος να διασφαλίζει το ιατρικό απόρρητο κάθε μαθητή. **Παρακολούθηση της υγείας των μαθητών με σχεδιασμό ατομικού πλάνου φροντίδας υγείας** κάθε μαθητή, όπου αναγράφονται τα προβλήματα υγείας με βάση το ατομικό ιατρικό ιστορικό, ώστε να επιτυγχάνεται άμεση και κατάλληλη αντιμετώπιση. Για το σκοπό αυτό, συνεργάζεται με την οικογένεια για την αρτιότερη καταγραφή των προβλημάτων, αλλά και την εδραίωση καλής επικοινωνιακής βάσης για τη συνέχεια της αγωγής υγείας στο σπίτι. **Έλεγχο του βιβλιαρίου υγείας σχεδιασμό και εφαρμογή προγραμμάτων πρωτογενούς πρόληψης** (εμβολιασμοί σε ανεμβολίαστα παιδιά ή σε έκτακτες καταστάσεις).

Πρόληψη της ασθένειας και του ατυχήματος στο χώρο του σχολείου με βάση την παρακολούθηση της υγείας των μαθητών, αλλά και με βάση την παρακολούθηση των σχολικών εγκαταστάσεων και της ασφάλειάς τους. Ο

4 Stanhope M, Lancaster J. Community health nursing. Promoting health of aggregates, families and individuals. 4th ed. St Louis, Mosby, 1996:880-904

5 National Association of School Nurses. School nursing practice: Roles and standards. California state, University of Sacramento, CA, 1993

σχολικός επισκέπτης υγείας συμβουλεύει σε θέματα λήψης μέτρων ασφαλείας του σχολικού περιβάλλοντος, σε θέματα υγιεινής κατάστασης κοινόχρηστων χώρων και του κυλικείου. Επίσης, ελέγχει, επιτηρεί και εισηγείται για θέματα εργονομίας του σχολικού περιβάλλοντος προς τους αρμόδιους φορείς (π.χ. θόρυβος, αερισμός, φωτισμός), που επηρεάζουν την υγεία του σχολικού πληθυσμού.

Αγωγή υγείας και συμβουλευτική υγείας στο χώρο του σχολείου, που στοχεύει στη διατήρηση και στη βελτίωση της υγείας του σχολικού πληθυσμού, στην απόκτηση υγιεινών συνηθειών και στάσεων, στην τροποποίηση της συμπεριφοράς σε θέματα υγείας και στην αποκατάσταση της υγείας. Ο σχολικός επισκέπτης σχεδιάζει, εφαρμόζει και αξιολογεί προγράμματα αγωγής υγείας, είτε ατομικά, είτε ομαδικά ή για ολόκληρη τη σχολική κοινότητα. Για την οργάνωση τέτοιων προγραμμάτων δρα αυτόνομα ή σε συνεργασία με αρμόδιους φορείς⁶. Η διδασκαλία ή αγωγή υγείας που κάνει ο επισκέπτης υγείας στο σχολείο μπορεί να είναι: **1) προγραμματισμένη και 2) περιστασιακή**

Προγραμματισμένη διδασκαλία: Περιλαμβάνεται στο ωρολόγιο πρόγραμμα των μαθημάτων και γίνεται σε τακτές ημέρες και ώρες μετά από συνεννόηση με το διδακτικό προσωπικό του σχολείου. Στο πρόγραμμα αυτό διδασκαλίας περιλαμβάνονται θέματα που ενδιαφέρουν και αφορούν το σχολικό πληθυσμό και έχουν κυρίως προληπτικό χαρακτήρα. Τα θέματα που διδάσκονται εξαρτώνται βέβαια και από το εκπαιδευτικό επίπεδο και επομένως και από την ηλικία των μαθητών (Πρωτοβάθμια- Δευτεροβάθμια – Τριτοβάθμια εκπαίδευση).

Περιστασιακή – μη προγραμματισμένη διδασκαλία: Προσαρμόζεται και σκοπεύει να αντιμετωπίσει τις ανάγκες που παρουσιάζονται, π.χ . εμφάνιση λοιμώδους νοσήματος, κάποια επιδημία, ένα συγκεκριμένο ατομικό ή ομαδικό ατύχημα, κρούσματα γαστρεντερίτιδας και οποιοδήποτε άλλο πρόβλημα παρουσιαστεί στο σχολικό ή και το εξωσχολικό περιβάλλον και αφορά τα παιδιά⁷. Ο σχολικός επισκέπτης υγείας κατευθύνει και διδάσκει τους μαθητές και το προσωπικό πώς πρέπει να ενεργήσουν όταν εμφανιστεί ένα λοιμώδες νόσημα, μια επιδημία ή κάποιο ατύχημα. Το γραφείο του επισκέπτη του σχολείου πρέπει να είναι πάντα ανοιχτό να δεχτεί οποιοδήποτε παιδί να το βοηθήσει και να το κατευθύνει, αφού δώσει όλη την προσοχή να το ακούσει. Στο πρόσωπο του επισκέπτη υγείας ο μαθητής θα πρέπει να συναντά τον σύμβουλο, το φίλο, το δάσκαλο, το συνεργάτη, τον οδηγό και ποτέ τον αυστηρό επικριτή. Ο επισκέπτης υγείας μέσω του παιδιού ενημερώνει, διδάσκει, διαφωτίζει και την οικογένεια και κατ επέκταση και την κοινότητα. Αυτός άλλωστε είναι και ο αντικειμενικός του

6 Αλεξανδροπούλου Μ., Καλοκαιρινού Α., Σουρτζή Π., Σχολικές υπηρεσίες υγείας στην Ελλάδα. Η θέση του σχολικού νοσηλευτή. Νοσηλευτική 2006, 45(3) 308-314

7 Κυριακίδου Ελένη Θ. Κοινωνική Νοσηλευτική, έκδοση 6η , Αθήνα 2005, 249-266

σκοπός η προαγωγή της κοινοτικής υγείας. Για να υπάρχουν όμως υγιείς ενήλικες, μέλη της κοινότητας, είναι απαραίτητο η διαπαιδαγώγηση σε θέματα υγείας να αρχίσει από νωρίς ώστε η πρόληψη να είναι αποτελεσματική και κατορθωτή⁸.

Προστασία της υγείας. Ο σχολικός επισκέπτης υγείας συμμετέχει στη σύνταξη και την εφαρμογή σχολικών κανονισμών που αναφέρονται στην ασφάλεια του σχολικού περιβάλλοντος, στην αντιμετώπιση έκτακτων καταστάσεων, στη λήψη μέτρων βελτίωσης του σχολικού περιβάλλοντος κ.λπ. **Τη συμμετοχή του σχολικού επισκέπτη στην εκπαίδευση σε θέματα υγείας του λοιπού σχολικού προσωπικού.** Ο σχολικός επισκέπτης διδάσκει πρώτες βοήθειες και ενημερώνει σε θέματα σχετικά με την υγεία, ώστε το σχολικό προσωπικό να αντεπεξέλθει σε περιπτώσεις έκτακτης ανάγκης και να κατανοήσει καλύτερα το θεσμό και τη σπουδαιότητά της, με στόχο την καλύτερη εφαρμογή της και τη βελτίωση της υγείας του σχολικού πληθυσμού. **Τον έλεγχο της κατάστασης της υγείας του σχολικού προσωπικού** σχετικά με μεταδιδόμενες ασθένειες (φυματίωση, ερυθρά στις γυναίκες) και τη διενέργεια προγραμμάτων προαγωγής της υγείας γι' αυτό. Απαραίτητη και αποτελεσματική προστασία από τα λοιμώδη νοσήματα αποτελούν οι εμβολιασμοί. Σε περίπτωση που παρουσιάζεται λοιμώδης νόσημα, ο επισκέπτης είναι εκείνος που θα φροντίσει να περιοριστεί η εξάπλωση του με την έγκαιρη διάγνωση από τα πρώτα συμπτώματα και τον περιορισμό του παιδιού στο σπίτι μέχρι να πάψει να είναι φορέας της νόσου. Οι ενέργειες του βέβαια πρέπει να συμβαδίζουν με τους σχολικούς κανονισμούς που ρυθμίζουν την κάθε περίπτωση⁹.

3. Αγωγή Υγείας στα σχολεία

Τα προγράμματά της, που υλοποιούνται στα πλαίσια των σχολικών δραστηριοτήτων, δεν αποβλέπουν σε απόκτηση επιπλέον γνώσεων από τους μαθητές, αλλά στην υιοθέτηση ορθής αγωγής και παιδείας, ώστε να διαμορφωθούν οι μελλοντικές ολοκληρωμένες προσωπικότητες, ικανές να σταθούν απέναντι στις σύγχρονες απαιτήσεις και τα προβλήματα υγείας, που αντιμετωπίζει η ανθρωπότητα¹⁰. Οι μαθητές, στα πλαίσια των προγραμμάτων, πληροφορούνται και ανακαλύπτουν μόνοι τους τους παράγοντες, που επηρεάζουν αλλά και απειλούν την υγεία τους, το πρωταρχικό και υπέρτατο αγαθό για κάθε άνθρωπο. Στόχος της Αγωγής Υγείας στα Σχολεία είναι η πρόληψη φαινομένων κοινωνικής παθογένειας, ήδη από την προεφηβική και εφηβική ηλικία των μαθητών, μέσω της πληροφόρησης περί φαινομένων και των συνεπειών τους και της παραγωγής

8 Αλεξανδροπούλου Μ., Καλοκαιρινού Α., Σουρτζή Π., Σχολικές υπηρεσίες υγείας στην Ελλάδα. Η θέση του σχολικού νοσηλευτή. Νοσηλευτική 2006, 45(3):308-314

9 Κυριακίδου Ελένη Θ. Κοινοτική Νοσηλευτική, έκδοση 6η , Αθήνα 2005, 249-266

10 http://www.ypepth.gr/el_ec_home.htm

προτύπων συμπεριφοράς, ικανών να ενισχύσουν τις αντιστάσεις των μαθητών σε τέτοιου είδους προκλήσεις και να προβάλλουν τη φυσική και υγιεινή ζωή. Η πρόληψη αποτελεί την αναγκαία συνθήκη για να μπορέσουν οι μαθητές να χαράξουν δρόμους πρωτοποριακούς, δημιουργικούς, δρόμους κατάφασης στην πρόοδο, στην ανάπτυξη, στην συμμετοχή. Ο όρος “πρόληψη” που σημαίνει μέτρα τα οποία τείνουν να εμποδίσουν περιστατικά για κάτι ανεπιθύμητο είναι ιατρικός κατά βάση. Η πρόληψη όμως μέσω της εκπαίδευσης είναι μία προσέγγιση που δεν περιορίζεται στο ιατρικό πεδίο αλλά λαμβάνει υπόψη και τις κοινωνικοπολιτισμικές διαστάσεις του προβλήματος¹¹.

Πρωτογενής πρόληψη:

Η πρωτογενής πρόληψη αφορά στο σχολικό πληθυσμό περιλαμβάνει δραστηριότητες που αποσκοπούν στην προαγωγή της υγείας και την προστασία των μαθητών από αρρώστια ή ατύχημα¹². Τα προληπτικά προγράμματα καλό είναι να επικεντρώνονται σε θέματα που συνδέουν το σχολείο με την ευρύτερη κοινότητα. Εάν για παράδειγμα υπάρχει εβδομάδα ή ημέρα αφιερωμένη στην πρόληψη των τροχαίων ατυχημάτων, το σχολείο μπορεί να συμμετέχει στις διαφωτιστικές δραστηριότητες που οργανώνονται από το δήμο ή από την κοινότητα ή ακόμη και από διάφορους οργανισμούς για την καταπολέμηση των ατυχημάτων. Εκθέσεις και αφίσες μπορούν να χρησιμοποιηθούν για να συνδέσουν προληπτικές δραστηριότητες του σχολείου με αυτές της κοινότητας. Το ίδιο μπορεί να συμβεί και με πολλά άλλα θέματα, όπως η υγιεινή διατροφή και διαβίωση, η καταπολέμηση ναρκωτικών, η εκστρατεία κατά του καπνίσματος κλπ., με σκοπό την ευαισθητοποίηση του σχολικού πληθυσμού τόσο για την προστασία της δικής τους υγείας όσο και για την υγεία των ατόμων εκτός της σχολικής κοινότητας¹³.

Δευτερογενής πρόληψη:

Περιλαμβάνει παρεμβάσεις και δραστηριότητες που σχετίζονται με έκτακτα περιστατικά σε περίπτωση ατυχήματος ή ξαφνικής αρρώστιας και παροχή άμεσης βοήθειας. Ανίχνευση περιστατικών, παραπομπή μαθητών με ειδικά προβλήματα σε ανάλογες υπηρεσίες, καθώς και συμβουλευτική φροντίδα και παρακολούθηση μαθητών που έχουν οποιοδήποτε πρόβλημα, επίσης αποτελούν

11 Stanhope M, Lancaster J. Community health nursing. Promoting health of aggregates, families and individuals. 4th end. St Louis, Mosby, 1996:880-904

12 Ο ΣΧΟΛΙΚΟΣ ΝΟΣΗΛΕΥΤΗΣ ΚΑΙ Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΣΕ ΕΝΑ ΕΙΔΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ 180 ΣΥΝΕΔΡΙΟ Ε.Ε.Κ.Π.Υ .Καστελιανού Αφροδίτη Επισκέπτρια Υγείας/Σχολική Νοσηλεύτρια στο 1ο Ειδικό Δημοτικό και Ειδικό Νηπιαγωγείο Ρεθύμνου/Φοιτήτρια στο τμήμα Διατροφής και Διαιτολογίας στο Α.Τ.Ε.Ι. Κρήτης

13 Dickenson-Hazards N. (1988) School age children and adolescents. In : Stanhope M., Lancaster J. Community health nursing : process and practice to promote health, 2nd ed., Mosby, St. Louis

δευτερογενείς προληπτικές παρεμβάσεις. Οι δυο σπουδαίες δραστηριότητες είναι η ανίχνευση περιστατικών (case finding) και ο συμβουλευτικός ρόλος του επισκέπτη. Για την ανίχνευση περιστατικών ο επισκέπτης πρέπει να ακολουθήσει συγκεκριμένη διαδικασία. Τα δελτία μαθητικών απουσιών και οι στατιστικές του κέντρου υγείας είναι χρήσιμο να ελέγχονται περιοδικά, διότι είναι δυνατόν να δώσουν πολύτιμα στοιχεία σχετικά με κάποιο λανθάνον πρόβλημα υγείας. Οι πληροφορίες του δασκάλου σχετικά με τα παιδιά που φαίνονται άρρωστα είναι επίσης αξιοσημείωτες και καθοδηγούν τον επισκέπτη υγείας για περισσότερη παρακολούθηση και έλεγχο. Ο συμβουλευτικός ρόλος του επισκέπτη περιλαμβάνει δραστηριότητες όπως επικοινωνία και συζήτηση με κάθε μαθητή, ενημέρωση, επεξήγηση πληροφοριών και οδηγιών, υποστήριξη και ενθάρρυνση σε κάθε δυσκολία και άμεση φροντίδα, όπου χρειάζεται. Για να γίνει ο επισκέπτης υγείας του σχολείου ένας ολοκληρωμένος και αποτελεσματικός σύμβουλος του μαθητή, χρειάζεται να διαθέτει πολλή υπομονή και αγάπη για τα παιδιά, εμπιστοσύνη στον εαυτό του, κριτική και αναλυτική σκέψη καθώς και μέσα και υποστηρικτικές πηγές ανάλογες με τις ανάγκες που παρουσιάζονται. Υπάρχουν βέβαια περιπτώσεις που ο επισκέπτης δε μπορεί να αντιμετωπίσει μόνος το πρόβλημα και είναι ανάγκη να ζητηθεί η γνώμη και να παραπεμφθεί ο μαθητής σε κάποιο άλλο ειδικό εντός ή εκτός σχολείου. Η παρέμβαση και διαμεσολάβηση του επισκέπτη με τη σύμφωνη γνώμη του ίδιου του παιδιού διευκολύνει την επικοινωνία αυτή¹⁴.

Τριτογενής πρόληψη:

Περιλαμβάνει δραστηριότητες που αποσκοπούν στην αποκατάσταση της υγείας των μαθητών μετά από αρρώστια ή ατύχημα, καθώς και τη φροντίδα σε παιδιά με χρόνια προβλήματα. Στις δραστηριότητες αυτές μπορεί να περιλαμβάνονται επισκέψεις στο σπίτι του αναρρωνύοντος παιδιού, περιοδικός έλεγχος και παρακολούθηση της διεργασίας ανάρρωσης και αποκατάστασης και σχετική ενημέρωση των δελτίων υγείας ή ακόμη επικοινωνία και επίσκεψη στο γιατρό που το παρακολουθεί. Τα παιδιά με χρόνια προβλήματα όπως διαβήτη, καρκίνο, λευχαιμίες, καρδιοπάθειες, αρθρίτιδες ή αλλεργικές ασθματικές καταστάσεις χρειάζονται συνεχή και συντονισμένη παρακολούθηση και φροντίδα. Η συνεργασία νοσηλεύτη, παιδιού, δασκάλου, οικογένειας και γιατρού είναι απαραίτητη¹⁵.

3.1 Μέθοδοι αλλαγής στάσεων και συμπεριφοράς

Η Αγωγή Υγείας χρησιμοποιεί ένα ευρύ φάσμα μεθόδων και τεχνικών για την

14 Τούντα Γ. (1988): Μεθοδολογία αγωγής υγείας: Μέθοδοι επικοινωνίας. Αρχεία Ελληνικής Ιατρικής, 5(2),166-170. [otion3.aspx](http://www.otion3.aspx)

15 http://www.ypepth.gr/el_ec_sitemap.htm

επίτευξη των στόχων της. Η χρησιμοποίηση κάθε φορά των προσφορότερων μεθόδων στηρίζεται στην εκπαιδευτική αρχή ότι η χρησιμοποίηση περισσότερων μεθόδων είναι πιο αποτελεσματική εκπαιδευτική διαδικασία από την εμμονή σε μια μόνο μέθοδο. Ακόμα και όταν μια συγκεκριμένη μέθοδος έχει αποδεδειγμένη αποτελεσματικότητα και με την οποία οι εκπαιδευτές υγείας είναι ιδιαίτερα εξοικειωμένοι, ο εμπλουτισμός της με άλλες εκπαιδευτικές μεθόδους πρέπει να είναι ο κανόνας και όχι η εξαίρεση. Οι διάφορες μέθοδοι Αγωγής Υγείας μπορεί να ταξινομηθούν σε δύο βασικές κατηγορίες. Μια πρώτη που περιλαμβάνει τις μεθόδους επικοινωνίας, όπως είναι οι διαλέξεις, η ατομική διδασκαλία, τα μέσα μαζικής επικοινωνίας, τα οπτικοακουστικά μέσα, η εκπαιδευτική τηλεόραση και ορισμένες τεχνικές προγραμματισμένης εκμάθησης. Οι μέθοδοι της πρώτης αυτής κατηγορίας χρησιμεύουν κυρίως στην επίτευξη των δύο πρώτων στόχων της Αγωγής Υγείας, στην ευαισθητοποίηση του κοινού και στην παροχή γνώσεων. Η δεύτερη κατηγορία περιλαμβάνει διάφορες εκπαιδευτικές μεθόδους που χρησιμεύουν κυρίως στην αλλαγή στάσεων και συμπεριφορών του κοινού. Στις μεθόδους αυτές συγκαταλέγονται η ανάπτυξη ικανοτήτων, τα ειδικά παιχνίδια, η εκμάθηση με την παρατήρηση και την αναζήτηση, η δουλειά σε ομάδες, η χρήση προτύπων και διάφορες τεχνικές ελέγχου της συμπεριφοράς. Οι αλλαγές στάσεων και συμπεριφορών αποτελούν τους πιο δύσκολους στόχους της Αγωγής Υγείας, διότι προϋποθέτουν την ανατροπή εμπεδωμένων απόψεων και συνηθειών και την αντικατάστασή τους με άλλες που συχνά είναι λιγότερο ευχάριστες. Γι' αυτό άλλωστε πολλά άτομα εμμένουν σε μια βλαβερή συνήθεια, παρ' όλο που γνωρίζουν τις αρνητικές επιπτώσεις της. Μια πρόσθετη δυσκολία αποτελεί το γεγονός, ότι η Αγωγή Υγείας οφείλει να σέβεται τις ελεύθερες επιλογές κάθε ατόμου και όχι να επιβάλλει τις απόψεις της. Μια τέτοια όμως φιλοσοφία συνεπάγεται μακρόχρονες διαδικασίες συμμετοχής, διαλόγου, πειθούς και συναίνεσης αντί για άμεσες ενέργειες καταναγκασμού. Θα πρέπει επίσης να τονιστεί, ότι ακόμα και όταν επιτυγχάνεται η επιθυμητή αλλαγή στάσεων, η επίτευξη αυτή δεν οδηγεί αυτόματα στην αλλαγή συμπεριφοράς. Υπάρχει απόσταση ανάμεσα στους δύο στόχους, η κάλυψη της οποίας απαιτεί νέες ειδικές προσπάθειες, μεθόδους και τεχνικές Αγωγής Υγείας. Αν σ' όλα αυτά προστεθούν οι ποικίλοι κοινωνικοί, πολιτιστικοί και οικονομικοί παράγοντες που επηρεάζουν και καθορίζουν την ανθρώπινη στάση και συμπεριφορά, γίνεται αντιληπτό το τεράστιο έργο που έχει να επιτελέσει η Αγωγή Υγείας. Στο δύσκολο αυτό έργο, όπου η επικοινωνία με σκοπό την παροχή πληροφοριών και γνώσεων αποτελεί μέρος μόνο του συνόλου των δραστηριοτήτων που απαιτούνται, οι μέθοδοι αλλαγής στάσεων και συμπεριφοράς καλύπτουν ένα σημαντικό μέρος της σύγχρονης μεθοδολογίας της Αγωγής Υγείας. Οι μέθοδοι αυτές είναι¹⁶:

16 <http://panacea.med.uoa.gr/scientific/health/preventive/healthpromotion1.aspx>

Ειδικά παιχνίδια:

Τα ειδικά παιχνίδια περιλαμβάνουν διάφορα τροποποιημένα δημοφιλή παιχνίδια ή θεατρικές τεχνικές. Όπως ήδη αναφέρθηκε, τα ειδικά παιχνίδια είναι μέρος των τεχνικών ιεράρχησης αξιών και αλλαγής απόψεων. Επιπλέον, ενισχύουν την ανάπτυξη κινήτρων υγιεινής συμπεριφοράς και δυναμώνουν τους διαπροσωπικούς συναισθηματικούς δεσμούς. Η αξιοποίηση του συναισθήματος στην εκπαιδευτική διαδικασία αποτελεί μία από τις βασικότερες συμβολές των ειδικών παιχνιδιών, παρ' όλο που οι μέχρι τώρα εφαρμογές τους απευθύνονται κυρίως στις ανθρώπινες νοητικές λειτουργίες. Παράδειγμα αυτών των εφαρμογών αποτελεί η χρήση επιτραπέζιων παιχνιδιών (π.χ. μονόπολη) που έχουν τροποποιηθεί κατάλληλα έτσι ώστε να βοηθούν στην αποσαφήνιση διαφόρων αξιών και στη λήψη υγιεινών αποφάσεων κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού. Επίσης, η υιοθέτηση διαφόρων ρόλων που αντιστοιχούν σε υγιεινές ή ανθυγιεινές συμπεριφορές και η θεατρική τους απόδοση αποτελούν μία ακόμα εφαρμογή αυτής της μεθόδου. Η μέχρι σήμερα χρήση παρόμοιων τεχνικών στα πλαίσια της Αγωγής Υγείας είναι μάλλον περιορισμένη. Ως αιτίες αναφέρονται η δύσκολη εφαρμογή τους στις αίθουσες διδασκαλίας, ο πολύ απλοϊκός ή ο πολύ σύνθετος χαρακτήρας τους, η μεγάλη τους διάρκεια και η χρονοβόρα προετοιμασία τους. Τα θέματα που προσφέρονται ιδιαίτερα για την αξιοποίηση της μεθόδου, είναι τα προβλήματα της τρίτης ηλικίας, τα αφροδίσια νοσήματα, η ανθρώπινη σεξουαλικότητα και η καταπολέμηση των ατυχημάτων¹⁷.

Παρατήρηση και αναζήτηση

Σύμφωνα με τη μέθοδο της εκμάθησης μέσα από την παρατήρηση (observational learning), οι εκπαιδευόμενοι παρακινούνται να διαμορφώσουν τις δικές τους υποθέσεις και να τις ελέγξουν στην πράξη. Η έμφαση είναι στον αυτόνομο προβληματισμό, καθώς και στην κατανόηση της γνωστικής διδασκαλίας παρά στη γνώση καθεαυτή. Η εκμάθηση με την παρατήρηση και την αναζήτηση είναι ο πυρήνας της προβληματικής των διαδεδωμένων εκπαιδευτικών μεθόδων του πειράματος και των εκπαιδευτικών εκδρομών. Με τις μεθόδους αυτές, προάγονται οι γνωστικές διαδικασίες της εφαρμογής, της σύνθεσης, της αξιολόγησης, υπερβαίνοντας τις παραδοσιακές μορφές διδασκαλίας. Η χρήση της μεθόδου έχει περιορισθεί μέχρι σήμερα στο σχολικό περιβάλλον. Χάρης όμως στην αναγνώριση των πλεονεκτημάτων της έχει αρχίσει να συγκεντρώνει το ενδιαφέρον προγραμμάτων Αγωγής Υγείας στην κοινότητα, στους εργασιακούς χώρους και στα νοσηλευτικά ιδρύματα. Στην τελευταία αυτή περίπτωση έχει

17 <http://panacea.med.uoa.gr/scientific/health/preventive/healthprom>

αναφερθεί επιτυχής εφαρμογή της μεθόδου σε ασθενείς που παρακινήθηκαν να ρωτήσουν τους γιατρούς τους τις ερωτήσεις που τους απασχολούσαν και να συζητήσουν μαζί τους¹⁸.

Δουλειά σε ομάδες

Η εφαρμογή προγραμμάτων Αγωγής Υγείας σε μικρές ομάδες του πληθυσμού (group work), αποτελεί μια από τις πιο αποτελεσματικές εκπαιδευτικές μεθόδους για την αλλαγή στάσεων και συμπεριφοράς. Η μέθοδος της δουλειάς σε ομάδες έχει τις καταβολές της στη δεκαετία του 1930, όταν πραγματοποιήθηκαν οι πρώτες σχετικές έρευνες. Η κλασική μελέτη του Bond το 1956 κατέδειξε την υπεροχή της μεθόδου σε σύγκριση με τις διαλέξεις, σ' ένα πρόγραμμα εκπαίδευσης γυναικών στην αυτοεξέταση του μαστού. Χάρη στη μέθοδο των μικρών ομάδων, επιτυγχάνεται μέσα από σειρά τακτικών συναντήσεων, που μπορεί να έχουν τον χαρακτήρα της συνεδρίασης ή της άτυπης συζήτησης, ή πολύ σημαντική υπόθεση της ενεργούς συμμετοχής του κοινού και η προαγωγή της υπευθυνότητάς του. Με έμφαση στη συνεργασία και στην αλληλοκατανόηση, το κοινό όχι μόνο συμμετέχει, αλλά συνδιαμορφώνει το σχέδιο και το περιεχόμενο του προγράμματος έτσι ώστε να αντιστοιχεί στις πραγματικές του ανάγκες. Ο εκπαιδευτής λειτουργεί περισσότερο σαν καταλύτης και λιγότερο σαν δάσκαλος και η εκμάθηση είναι πολύ πιο ουσιαστική, γιατί προκύπτει μέσα από την αναζήτηση και τη διαπίστωση και όχι ως προϊόν αποστήθισης. Επιπλέον, η δουλειά σε ομάδες διευκολύνει την ελεύθερη έκφραση νέων ιδεών και απόψεων και πλεονεκτεί ως προς το γεγονός ότι μπορεί να πραγματοποιηθεί σε διάφορους χώρους χωρίς ειδικές προδιαγραφές¹⁹.

Έλεγχος της συμπεριφοράς

Η μεθοδολογία του ελέγχου της συμπεριφοράς στηρίζεται στις κλασικές θεωρίες για τον καθορισμό της συμπεριφοράς από τα ερεθίσματα που δέχεται και κυρίως από τις συνέπειές της. Τα ερεθίσματα μπορεί να προκαλούν ή να ακυρώνουν μια συμπεριφορά και οι συνέπειες μπορεί να είναι θετικές που να επιβραβεύουν και να ενισχύουν μια συμπεριφορά ή αρνητικές που να την τιμωρούν και την αποδυναμώνουν. Με βάση τις διαπιστώσεις αυτές, η μέθοδος του ελέγχου της συμπεριφοράς επιδιώκει με κατάλληλους κάθε φορά χειρισμούς, την τροποποίηση των ερεθισμάτων και των συνεπειών έτσι ώστε να επιτυγχάνονται

18 Τούντα Γ. (1988): Μεθοδολογία αγωγής υγείας: Μέθοδοι επικοινωνίας. Αρχεία Ελληνικής Ιατρικής, 5(2),166-170.otion3.asp

19 Τούντα Γ. (1988): Μεθοδολογία αγωγής υγείας: Μέθοδοι επικοινωνίας. Αρχεία Ελληνικής Ιατρικής, 5(2),166-170.otion3.asp

οι επιθυμητές αλλαγές. Ο έλεγχος της συμπεριφοράς δεν ταυτίζεται κατ' ανάγκη με τη βίαιη επιβολή, αλλά σύμφωνα με τους υποστηρικτές της μεθόδου, μπορεί να είναι αποτέλεσμα έμμεσης επίδρασης στις νοητικές λειτουργίες που αφορούν τη λήψη αποφάσεων, την αποσαφήνιση αξιών και την αλλαγή στάσεων. Παρά τις διευκρινίσεις αυτές, Ο έλεγχος της συμπεριφοράς συνεχίζει να αποτελεί στόχο αρκετών επικρίσεων. Ο έλεγχος της συμπεριφοράς, ως ειδική εκπαιδευτική μέθοδος, έχει χρησιμοποιηθεί στο σχολικό περιβάλλον από κλινικούς ψυχολόγους για τη θεραπεία συναισθηματικών διαταραχών και προβλημάτων εκμάθησης. Περισσότερο διαδεδομένη είναι η μέθοδος σε ορισμένες κατηγορίες ασθενών με διαταραχές του ουροποιητικού, του πεπτικού, του καρδιαγγειακού, του νευρικού και του αναπνευστικού συστήματος. Ανάλογες εφαρμογές έχουν αναφερθεί στην καταπολέμηση της παχυσαρκίας, στην αντιμετώπιση ορισμένων ψυχολογικών και ψυχιατρικών διαταραχών, συμπεριλαμβανομένου του αλκοολισμού, καθώς και στη διακοπή του καπνίσματος. Τα αποτελέσματα αυτών των εφαρμογών υπήρξαν ικανοποιητικά, ιδιαίτερα στην καταπολέμηση της παχυσαρκίας, ενώ για το κάπνισμα και τον αλκοολισμό δεν διαπιστώθηκαν μακροπρόθεσμα οφέλη²⁰. Η επιτυχία της μεθόδου σ' αυτές τις περιπτώσεις προϋποθέτει την εφαρμογή της από ειδικευμένο προσωπικό, καθώς και τη συναίνεση και τη συνεργασία των εκπαιδευόμενων²¹.

Η Αγωγή Υγείας χρησιμοποιεί ένα ευρύ φάσμα μεθόδων και τεχνικών για την επίτευξη των στόχων της. Η χρησιμοποίηση κάθε φορά των προσφορότερων μεθόδων στηρίζεται στην εκπαιδευτική αρχή ότι η χρησιμοποίηση περισσότερων μεθόδων είναι πιο αποτελεσματική εκπαιδευτική διαδικασία από την εμμονή σε μια μόνο μέθοδο. Ακόμα και όταν μια συγκεκριμένη μέθοδος έχει αποδεδειγμένη αποτελεσματικότητα και με την οποία οι εκπαιδευτές υγείας είναι ιδιαίτερα εξοικειωμένοι, ο εμπλουτισμός της με άλλες εκπαιδευτικές μεθόδους πρέπει να είναι ο κανόνας και όχι η εξαίρεση. Οι διάφορες μέθοδοι Αγωγής Υγείας μπορεί να ταξινομηθούν σε δύο βασικές κατηγορίες. Μια πρώτη που περιλαμβάνει τις μεθόδους επικοινωνίας, όπως είναι οι διαλέξεις, η ατομική διδασκαλία, τα μέσα μαζικής επικοινωνίας, τα οπτικοακουστικά μέσα, η εκπαιδευτική τηλεόραση και ορισμένες τεχνικές προγραμματισμένης εκμάθησης. Οι μέθοδοι της πρώτης αυτής κατηγορίας χρησιμεύουν κυρίως στην επίτευξη των δύο πρώτων στόχων της Αγωγής Υγείας, στην ευαισθητοποίηση του κοινού και στην παροχή γνώσεων. Η δεύτερη κατηγορία περιλαμβάνει διάφορες εκπαιδευτικές μεθόδους που χρησιμεύουν κυρίως στην αλλαγή στάσεων και συμπεριφορών του κοινού. Στις μεθόδους αυτές συγκαταλέγονται η ανάπτυξη ικανοτήτων, τα ειδικά παιχνίδια, η εκμάθηση με την παρατήρηση και την αναζήτηση, η δουλειά σε ομάδες, η

20 Τούντα Γ. (1988): Μεθοδολογία αγωγής υγείας: Μέθοδοι επικοινωνίας. Αρχαία Ελληνικής Ιατρικής, 5(2),166-170.otion3.asp

21 <http://panacea.med.uoa.gr/scientific/health/preventive/healthpromotion2.aspx>

χρήση προτύπων και διάφορες τεχνικές ελέγχου της συμπεριφοράς. Οι αλλαγές στάσεων και συμπεριφορών αποτελούν τους πιο δύσκολους στόχους της Αγωγής Υγείας, διότι προϋποθέτουν την ανατροπή εμπεδωμένων απόψεων και συνηθειών και την αντικατάστασή τους με άλλες που συχνά είναι λιγότερο ευχάριστες. Γι' αυτό άλλωστε πολλά άτομα εμμένουν σε μια βλαβερή συνήθεια, παρ' όλο που γνωρίζουν τις αρνητικές επιπτώσεις της. Μια πρόσθετη δυσκολία αποτελεί το γεγονός, ότι η Αγωγή Υγείας οφείλει να σέβεται τις ελεύθερες επιλογές κάθε ατόμου και όχι να επιβάλλει τις απόψεις της. Μια τέτοια όμως φιλοσοφία συνεπάγεται μακρόχρονες διαδικασίες συμμετοχής, διαλόγου, πειθούς και συναίνεσης αντί για άμεσες ενέργειες καταναγκασμού. Θα πρέπει επίσης να τονιστεί, ότι ακόμα και όταν επιτυγχάνεται η επιθυμητή αλλαγή στάσεων, η επίτευξη αυτή δεν οδηγεί αυτόματα στην αλλαγή συμπεριφοράς. Υπάρχει απόσταση ανάμεσα στους δύο στόχους, η κάλυψη της οποίας απαιτεί νέες ειδικές προσπάθειες, μεθόδους και τεχνικές Αγωγής Υγείας. Αν σ' όλα αυτά προστεθούν οι ποικίλοι κοινωνικοί, πολιτιστικοί και οικονομικοί παράγοντες που επηρεάζουν και καθορίζουν την ανθρώπινη στάση και συμπεριφορά, γίνεται αντιληπτό το τεράστιο έργο που έχει να επιτελέσει η Αγωγή Υγείας. Στο δύσκολο αυτό έργο, όπου η επικοινωνία με σκοπό την παροχή πληροφοριών και γνώσεων αποτελεί μέρος μόνο του συνόλου των δραστηριοτήτων που απαιτούνται, οι μέθοδοι αλλαγής στάσεων και συμπεριφοράς καλύπτουν ένα σημαντικό μέρος της σύγχρονης μεθοδολογίας της Αγωγής Υγείας²².

Επίλογος

Το Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων (Υ.Π.Ε.Π.Θ) θα πρέπει να καθιερώσει στα σχολεία την παρουσία του σχολικού επισκέπτη υγείας διότι αναφέρονται πολλά περιστατικά, όπου κρίνεται απαραίτητη η παρουσία του ώστε ο επισκέπτης υγείας να προσφέρει τις πρώτες βοήθειες στο παιδί μέχρι να μεταφερθεί στο νοσοκομείο. Τα καθήκοντα του επισκέπτη υγείας είναι η εφαρμογή ειδικού εκπαιδευτικού προγράμματος, η παροχή πρώτων βοηθειών, η μεταφορά του παιδιού από και προς το αυτοκίνητο, η συνεργασία με το προσωπικό και εξίσου και η πλήρης συμμετοχή στις σχολικές δραστηριότητες οι οποίες εφαρμόζονται και παρουσιάζονται με τα προγράμματα αγωγής υγείας. Στην Ελλάδα οι σχολικοί επισκέπτες υγείας δραστηριοποιούνται στην εκπαίδευση, διαβίωση και αποκατάσταση των ΑΜΕΑ ενώ σε διεθνές επίπεδο παρέχει υπηρεσίες και εφαρμόζει το έργο του σε όλο το σχολικό πληθυσμό και όχι μόνο στην Ειδική Αγωγή. Στην Ελλάδα θα πρέπει να εφαρμοστεί σε όλο τον σχολικό πληθυσμό ανεξαρτήτου εκπαίδευσης (Ειδικής – Γενικής) αλλά για να εφαρμοστεί θα πρέπει

22 Τούντα Γ. (1988): Μεθοδολογία αγωγής υγείας: Μέθοδοι επικοινωνίας. Αρχεία Ελληνικής Ιατρικής, 5(2),166-170.otion3.asp

πρώτα να γίνει σωστή ενημέρωση του κοινού, του προσωπικού των σχολικών μονάδων και των αρμόδιων αρχών ότι θα πρέπει να υπάρχει ένας σχολικός επισκέπτης υγείας ή νοσηλευτής σε κάθε σχολείο. Στη συνέχεια, θα πρέπει να τεκμηριωθεί η σπουδαιότητα του έργου τους ώστε να παρέχουν την κατάλληλη φροντίδα σε έκτακτα περιστατικά που συμβαίνουν εντός της σχολικής μονάδας και χρειάζεται να υπάρχει κατάλληλη στρατηγική και σχεδιασμός για την υγεία των μαθητών, τόσο από την εκπαίδευση όσο και από τα προβλήματα υγείας που αντιμετωπίζει το κάθε παιδί. Ο θεσμός του σχολικού επισκέπτη υγείας είναι επίκαιρος διότι το αντικείμενο του είναι ο σχολικός πληθυσμός με τον οποίο έρχεται σε άμεση επαφή και συνεργάζεται στις διάφορες δραστηριότητες, αν και στην Ελλάδα ο ρόλος του σχολικού επισκέπτη υγείας είναι υποτιμημένος παρά την σπουδαιότητα του επαγγέλματος και οι γνώσεις που έχουν εκπαιδευτεί γύρω από το αντικείμενο τους, γι' αυτό θα πρέπει να δημιουργηθούν οι προϋποθέσεις για να εφαρμοστεί ο θεσμός του σχολικού επισκέπτη υγείας. Έτσι η θεσμοθέτηση της ειδικότητας της κοινοτικής νοσηλευτικής και η ειδικευση του σχολικού επισκέπτη υγείας είναι απαραίτητη για την Ελλάδα όπως και στις άλλες χώρες και πρέπει να αποτελέσει άμεση επιδίωξη του κλάδου στο άμεσο μέλλον ώστε να αντιμετωπίζονται τα περιστατικά και να εφαρμόζονται οι πρώτες βοήθειες στο σχολείο και να αποφεύγονται οι τυχόν επιπλοκές.

Συμπερασματικά, θα λέγαμε ότι θα πρέπει να ενδυναμωθεί με την εφαρμογή του νόμου και στη συνέχεια να γίνουν προσλήψεις σχολικών επισκεπτών υγείας στην Ελλάδα σε όλες τις σχολικές μονάδες ώστε να υπάρχει συντονισμός και προσφορά υπηρεσιών όσο αφορά στην σχολική κοινωνία.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- Αλεξανδροπούλου Μ., Καλοκαιρινού Α., Σουρτζή Π., Σχολικές υπηρεσίες υγείας στην Ελλάδα. Η θέση του σχολικού νοσηλευτή. *Νοσηλευτική* 2006, 45(3) 308-314
- Κυριακίδου Ελένη Θ. Κοινοτική Νοσηλευτική, έκδοση 6η, Αθήνα 2005, 249-266
- Ο Σχολικός Νοσηλευτής και ο Ρόλος του Σε Ένα Ειδικό Σχολείο 18ο Συνέριο Ε.Ε.Κ.Π.Υ. Καστελιανού Αφροδίτη, Επισκέπτρια Υγείας/Σχολική Νοσηλεύτρια στο 1ο Ειδικό Δημοτικό και Ειδικό Νηπιαγωγείο Ρεθύμνου/Φοιτήτρια στο τμήμα Διατροφής και Διαιτολογίας στο Α.Τ.Ε.Ι. Κρήτης
- Τούντα Γ. (1988): Μεθοδολογία αγωγής υγείας: Μέθοδοι επικοινωνίας. *Αρχαία Ελληνικής Ιατρικής*, 5(2),166-170.otion3.aspx

Ξενόγλωσση

- Definition of School Nursing www1.northbrook28.net/.../pupilservicesnurses.htm
Clark MJ. Nursing in the community. 2nd ed. Stamford, Appleton & Lange, 1996, 56: 573-596
- Dickenson-Hazards N. (1988) School age children and adolescents. In : Stanhope M., Lancaster J. Community health nursing : process and practice to promote health, 2nd ed., Mosby, St. Louis
- National Association of School Nurses. School nursing practice: Roles and standards. California state, University of Sacramento, CA, 1993
- Stanhope M, Lancaster J. Community health nursing. Promoting health of aggregates, families and individuals. 4th ed. St Louis, Mosby, 1996:880-904

Ιστοσελίδες

- http://www.ypepth.gr/el_ec_home.htm
http://www.ypepth.gr/el_ec_sitemap.htm
<http://panacea.med.uoa.gr/scientific/health/preventive/healthpromotion1.aspx>
<http://panacea.med.uoa.gr/scientific/health/preventive/healthprom>
<http://panacea.med.uoa.gr/scientific/health/preventive/healthpromotion2.aspx>

Βιογραφικά στοιχεία συγγραφέα

Η κ. **Θεμελίδου Μαρία** είναι απόφοιτη της σχολής Επισκεπτών Υγείας του ΑΤΕΙ Αθηνών. Ολοκληρώνει το μεταπτυχιακό της στο Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο με θέμα «Διαχείριση Αποβλήτων». Έχει διοριστεί μέσω ΑΣΕΠ και εργάζεται ως Επισκέπτρια Υγείας στο Αντικαρκινικό Νοσοκομείο Άγιος - Σάββας στο τμήμα Μονάδας Ημερησίας Νοσηλείας. Έχει στο ενεργητικό της δημοσιεύσει άρθρων στο Journal of Regional Socio-economic Issues, επίσης, στο διαδικτυακό ιατρικό περιοδικό ΙΑΤΩΡ. Πολλές εργασίες σε επιστημονικά συνέδρια. Ερευνητική εργασία με θέμα «οι βλαβερές συνέπειες του καπνίσματος». Ομιλίες σε προγράμματα αγωγής υγείας στα σχολεία με θέμα «Πρόληψη καπνίσματος και συνέπειες» μέσω της Αντικαρκινικής Εταιρείας.

Γιαλαμά Κωνσταντία

Φύλο εκπαιδευτικού και επιλογή τάξης διδασκαλίας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση

Περίληψη

Στο παρόν άρθρο παρουσιάζονται τα ευρήματα μίας ερευνητικής προσπάθειας, που διενεργήθηκε με σκοπό τη διερεύνηση των απόψεων των ανδρών και γυναικών εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης αναφορικά με τις τάξεις στις οποίες επιλέγουν να διδάσκουν, καθώς και με την επιρροή των στερεοτύπων του φύλου στην τελική ανάληψη. Από τα αποτελέσματα της έρευνας, που διεξήχθη μεταξύ εκπαιδευτικών του Ν. Πιερίας με ηλεκτρονικό ερωτηματολόγιο, προκύπτει ότι μέσα στα σχολεία πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης αντικατοπτρίζονται αντιλήψεις ισοτιμίας ως προς το ρόλο των δύο φύλων, καθώς δεν διαφαίνονται ουσιαστικές διαφορές στη στάση ανδρών και γυναικών απέναντι στην επιλογή τάξης, όπως και στους παράγοντες που την επηρεάζουν.

Λέξεις-κλειδιά: επιλογή τάξης, φύλο, εκπαιδευτικοί, πρωτοβάθμια εκπαίδευση.

Teacher Gender and Classroom Selection in primary education

Abstract

This article presents the findings of a pilot field survey conducted to explore the views of male and female primary school teachers on the classes they choose to teach, as well as the influence of gender stereotypes on the final take-up. The results of the survey, conducted by electronic questionnaire among teachers in the Prefecture of Pieria, show that schools of primary education reflect gender equality, since there are no significant differences in the attitudes of men and women towards choice of teaching class, as well as the factors that affect it.

Keywords: class selection, gender, teachers, primary education.

1. Εισαγωγή

Το σχολείο, μαζί με την οικογένεια θεωρούνται ως οι πρώτοι βασικοί φορείς κοινωνικοποίησης του ατόμου. Στο πλαίσιο αυτής της κοινωνικοποιητικής του λειτουργίας, το σχολείο αναπαράγει, ως προς τις αναπαραστάσεις του φύλου, κοινωνικούς κώδικες και ιδεολογίες, που αφορούν στα μέλη της σχολικής κοινότητας (εκπαιδευτικούς, μαθητές/τριες)¹ και συντηρεί εκπαιδευτικές διακρίσεις και ανισότητες.

Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί η επιλογή τάξης διδασκαλίας από τους εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Κατά την έναρξη κάθε σχολικού έτους και στην πρώτη συνεδρίαση του συλλόγου των διδασκόντων των δημοτικών σχολείων ολοκληρώνεται η κατανομή τάξεων διδασκαλίας στους/στις εκπαιδευτικούς, – εφόσον δεν έχει ολοκληρωθεί τον Ιούνιο της προηγούμενης σχολικής χρονιάς² – σημείο τριβής των δασκάλων σε πολλά δημοτικά σχολεία, καθώς πολλές φορές η ανάθεση τάξης στους/στις εκπαιδευτικούς ολοκληρώνεται εθιμικά, με βάση το φύλο (οι άντρες εκπαιδευτικοί αναλαμβάνουν τις μεγάλες τάξεις και οι γυναίκες τις μικρές). Τα στοιχεία της Unesco για την Ελλάδα είναι αποκαλυπτικά: κατά τα σχολικά έτη 2013-2017 το 98,59% -κατά μέσο όρο- των γυναικών εκπαιδευτικών δίδασκαν στις τρεις πρώτες τάξεις του δημοτικού σχολείου³.

Η παρούσα ερευνητική προσπάθεια, αντικείμενο της οποίας είναι η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης αναφορικά με την επιλογή τάξης διδασκαλίας με βάση το φύλο τους, πραγματεύεται

1 Bernstein, B. (1977). *Class, Codes and Control, Volume 3, Towards a Theory of Educational Transmissions*. Routledge and Kegan Paul: London, p. 175.

2 ΠΔ.79/2017 - ΦΕΚ 109/Α/1-8-2017, άρθ. 10, εδάφ. 10, *Οργάνωση και λειτουργία Νηπιαγωγείων και Δημοτικών Σχολείων*.

3 Unesco, (2019). *Percentage of female teachers by teaching level of education*. Προσπελάστηκε στις 26-06-2019 στο: <http://data.uis.unesco.org/index.aspx?queryid=178>.

τους παραπάνω προβληματισμούς. Πιο συγκεκριμένα, καταβάλλεται προσπάθεια να δοθούν απαντήσεις σε ερωτήματα, όπως: σε ποιες τάξεις επιθυμούν να διδάσκουν οι άντρες και οι γυναίκες εκπαιδευτικοί και κατά πόσον η επιθυμία τους ικανοποιείται, ποια κριτήρια θέτουν οι άντρες και οι γυναίκες εκπαιδευτικοί, ώστε να επιλέξουν τάξη διδασκαλίας, και ποιοι παράγοντες (ατομικοί, επαγγελματικοί, κοινωνικοί) καθορίζουν την επιλογή τάξης και την τελική κατανομή.

Η εργασία αποτελείται από δύο μέρη. Στο πρώτο μέρος παρατίθεται το θεωρητικό πλαίσιο της εργασίας και παρουσιάζονται τα ερευνητικά ερωτήματα. Το δεύτερο μέρος συνιστά το ερευνητικό κομμάτι της εργασίας. Αρχικά αναπτύσσεται η μεθοδολογία της έρευνας, στη συνέχεια καταγράφονται αναλυτικά τα αποτελέσματα της όλης ερευνητικής προσπάθειας, ακολουθεί η συζήτηση των αποτελεσμάτων που έχουν εξαχθεί και τέλος, παρατίθενται τα συμπεράσματα που προκύπτουν από την ανάλυση των δεδομένων.

2. Θεωρητικό πλαίσιο

2.1. Αποσαφήνιση εννοιών

2.1.1. Στερεότυπο

Με τον όρο «στερεότυπο» γίνεται αναφορά στο συμβολικό χαρακτηρισμό που αποδίδεται στα μέλη ομάδας ανθρώπων (εθνικής, κοινωνικής, φυλετικής κ.λπ.) και βασίζεται σε γενικεύσεις, αυθαίρετες ως επί το πλείστον⁴. Στην παρούσα έρευνα ο όρος «στερεότυπο» του φύλου στην εκπαίδευση χρησιμοποιείται για να αποδώσει το πλήθος παραδοσιακών αντιλήψεων που υποστηρίζουν την ύπαρξη χαρακτηριστικών διαφορών ανάμεσα στα δύο φύλα, καθώς και την ταύτιση του γυναικείου με το μητρικό ρόλο, ενώ του αντρικού με τον εξουσιαστικό και ηγετικό, που οδηγεί στην κατανομή αρμοδιοτήτων βάσει των «γυναικείων» και «ανδρικών» δυνατοτήτων⁵.

2.1.2. Φύλο εκπαιδευτικού

Η εκπαίδευση ως χώρος εργασίας, ήταν από τους πρώτους χώρους που θεωρήθηκε κατάλληλος για το γυναικείο φύλο. Το επάγγελμα του/της εκπαιδευτικού χαρακτηριζόταν για χρόνια από το ευρύ κοινό ως γυναικεία εργασία, κυρίως στην πρώτη βαθμίδα της εκπαίδευσης⁶. Η διάκριση των φύλων γίνεται ορατή όχι μόνο από τις δυνατότητες πρόσβασης των γυναικών στις διάφορες εκπαιδευτικές

4 Μπαμπινιώτης, Γ. (2005). *Λεξικό της Νέας Ελληνικής γλώσσας*. Αθήνα: Κέντρο Λεξικολογίας, σ. 1651.

5 Πατισομίτου, Σ. (2015). *Ισότητα των φύλων στην εκπαίδευση: Οι γυναίκες διδάσκουν - οι άνδρες διοικούν*; Προσπελάστηκε στις 13-04-2019 στο: <https://www.academia.edu/11290455/>, σ. 1.

6 Κανελλοπούλου, Σ. (2017). *Πρότυπα εκπαιδευτικής διοίκησης και φύλο*. (Μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου), Κόρινθος, σ. 26.

βαθμίδες, αλλά και από τις εκπαιδευτικές και επαγγελματικές τους επιλογές, καθώς εμφανίζονται διακρίσεις στους τομείς και κλάδους σπουδών που επιλέγονται και βάσει στερεοτύπων «ταιριάζουν» ή απορροφούν αποκλειστικά ή σχεδόν κατ' αποκλειστικότητα το ένα από τα δύο φύλα⁷. Με βάση τα παραπάνω οριοθετείται και η χρήση του όρου «φύλο» στην παρούσα έρευνα.

2.1.3. Απόψεις των εκπαιδευτικών

Η εννοιολογική σημασία του όρου «άποψη», αποδίδεται ως: «η θεώρηση ζητήματος από συγκεκριμένη σκοπιά, η γνώμη»⁸. Στην παρούσα έρευνα ο όρος «απόψεις» των εκπαιδευτικών ορίστηκε ως η έκφραση επιθυμίας ή απροθυμίας τους να διδάξουν σε συγκεκριμένες τάξεις, καθώς και η εκδήλωση θετικής ή αρνητικής πρόθεσης απέναντι στην προοπτική της ανάληψης μιας σχολικής τάξης για μία σχολική χρονιά.

2.1.4. Παράγοντες επιλογής των εκπαιδευτικών

Ως «παράγοντες», στην παρούσα έρευνα, θεωρήθηκαν οι άξονες κριτηρίων με βάση τους οποίους γίνεται η επιλογή τάξης από τους εκπαιδευτικούς. Στη συγκεκριμένη περίπτωση αναφορά έγινε στον προσωπικό, στον επαγγελματικό και στον κοινωνικό παράγοντα. Ως κριτήρια που καθορίζουν τον προσωπικό παράγοντα επιλέχθηκαν: οι οικογενειακές υποχρεώσεις, η έλλειψη χρόνου, η συνήθεια, η εμπειρία στη διδασκαλία μίας τάξης, η εύκολη προετοιμασία, το μικρότερο ωράριο εργασίας, η έλλειψη κατάρτισης και γνώσεων και ο φόβος για τη χρήση νέων τεχνολογιών (ΤΠΕ). Ως κριτήρια που αφορούν στον επαγγελματικό παράγοντα θεωρήθηκαν: η επιβολή της απόφασης από το διευθυντή του σχολείου, η υποχρεωτική ανάθεση, η πίεση από συναδέλφους του άλλου φύλου, η πίεση από παλαιότερους συναδέλφους, η συμπεριφορά των μαθητών, οι κατεστημένες αντιλήψεις και συμπεριφορές της σχολικής μονάδας. Τέλος, ο κοινωνικός παράγοντας ορίστηκε από την υποχωρητικότητα, την επιδίωξη καλών διαπροσωπικών σχέσεων με τους άλλους συναδέλφους και τις αντιλήψεις σε ό,τι αφορά στο ρόλο των δύο φύλων και στη διαφοροποίηση των ικανοτήτων ανδρών και γυναικών εκπαιδευτικών⁹.

7 Καμπούρμαλη, Ι., Μίλεση, Χ., Παπαγεωργίου, Γ., & Πασχαλιώρη, Β. (2010, Μάιος). Ο ρόλος του/ της Εκπαιδευτικού της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στην αναπαραγωγή των στερεοτύπων του φύλου και η αλληλεπίδρασή του με τα παιδιά. *Μαθαίνω πώς να μαθαίνω*, Πρακτικά του 5ου Πανελληνίου Συνεδρίου του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.Ε.Κ.) (Αθήνα, 07-09 Μαΐου 2010). Προσπελάστηκε στις 13-04-2019 στο: http://www.elliepek.gr/documents/5o_synedrio_eisigiseis/Kampourmali.pdf.

8 Μπαμπινιώτης, Γ. (2005). *Λεξικό της Νέας Ελληνικής γλώσσας*. Αθήνα: Κέντρο Λεξικολογίας, σ. 263

9 Σταυρίδου, Ε., Σολομωνίδου, Χ. & Σαχινίδου, Ν. (1999). Συγκλίσεις και αποκλίσεις στις απόψεις ανδρών και γυναικών εκπαιδευτικών για τη διδασκαλία και μάθηση των Φυσικών Επιστημών στο Δημοτικό Σχολείο. Στο: *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, τόμ. 29, 169-190.

2.2. Θεωρητικές προσεγγίσεις του θέματος: φύλο εκπαιδευτικού και επιλογή τάξης διδασκαλίας

Η κατανομή των τάξεων στο διδακτικό προσωπικό μίας σχολικής μονάδας έχει την έννοια πως όλες οι τάξεις ανήκουν σε όλους και η κατανομή τους πρέπει να γίνεται ανάλογα με τις απαιτήσεις, τα προσόντα, τις κλίσεις, τις ιδιαίτερες ικανότητες του/της κάθε δασκάλου/ας, τις δυσκολίες ή τις ιδιαίτερες συνθήκες που επικρατούν στο σχολείο, αλλά και το γενικότερο συμφέρον των μαθητών και της σχολικής κοινότητας. Η κατανομή ολοκληρώνεται με πολλούς τρόπους: μετά από συζήτηση και ψηφοφορία μέσα στο σύλλογο των διδασκόντων, με συμφωνία μεταξύ διευθυντή και εκπαιδευτικών, χωρίς συνεδρίαση, με επιβολή από το διευθυντή ή τους παλαιότερους εκπαιδευτικούς, ακόμη και με κλήρωση, σε περίπτωση αδιεξόδου ή εάν προκύψουν συγκρούσεις και διαφωνίες¹⁰.

Η ρύθμιση του θέματος της κατανομής των τάξεων στους/στις διδάσκοντες/ουσες κανονικά και σύμφωνα με το Νόμο υπακούει κατά κύριο λόγο στην επιλογή με βάση την κοινή απόφαση και τη συνεννόηση μεταξύ των εκπαιδευτικών και στην ανάθεση από το σύλλογο διδασκόντων του σχολείου¹¹. Στόχος είναι η λύση του προβλήματος της κατανομής των τάξεων με ηρεμία και χωρίς τη δημιουργία δυσάρεστου κλίματος συνεργασίας στη σχολική μονάδα. Πολλές φορές, ωστόσο, όταν ολοκληρώνεται εθιμικά, με βάση το φύλο του εκπαιδευτικού, η ανάθεση τάξης στους/στις εκπαιδευτικούς συνιστά μία «επώδυνη» διαδικασία για τη σχολική κοινότητα, καθώς δυναμιτίζει τις συναδελφικές σχέσεις.

Από την ανασκόπηση των βιβλιογραφικών αναφορών, τόσο στον ελλαδικό όσο και στο διεθνή χώρο προκύπτει ότι, όπως γενικότερα αναμενόταν από τις γυναίκες να είναι πιο ευαίσθητες και εκδηλωτικές στις κοινωνικές τους αλληλεπιδράσεις, κατά τον ίδιο τρόπο εμφανιζόταν διαφοροποίηση της συμπεριφοράς ανδρών και γυναικών και στη σχολική πράξη. Φαίνεται λοιπόν πως ευρέως επικρατούσε η άποψη ότι το επάγγελμα της εκπαιδευτικού «ταιριάζει» περισσότερο στις γυναίκες, αφού το ένστικτο της μητρότητας και ο ρόλος της γυναίκας ως υπεύθυνης για τη φροντίδα και την ανατροφή των παιδιών μπορεί να τις βοηθήσει να αντεπεξέλθουν καλύτερα στις απαιτήσεις της δουλειάς τους¹². Καθώς οι γυναίκες δείχνουν συχνά φροντίδα και μητρικά αισθήματα προς τους/τις μαθητές/τριες, θεωρήθηκαν αποτελεσματικότερες στις σχέσεις τους με τα παιδιά μικρών τάξεων, ενώ οι άντρες με τους μεγαλύτερους μαθητές¹³. Αλλά

10 Μπάκας, Θ. (2011), Η κατανομή των τάξεων μεταξύ των εκπαιδευτικών στο Δημοτικό Σχολείο. Στο: *Παιδαγωγική – θεωρία και πράξη*, τόμ. 4, σ.σ. 84 – 97.

11 ΠΔ.79/2017 - ΦΕΚ 109/Α/1-8-2017, άρθρ. 10, εδάφ. 10, *Οργάνωση και λειτουργία Νηπιαγωγείων και Δημοτικών Σχολείων*.

12 Russel, K. (2013). The gender divide: Men in ECE. *EC-MENz*. Προσπελάστηκε στις 28/06/2019 στο: <https://www.ecmenz.org/resources/52-the-gender-divide-men-in-ece.html>.

13 Κανταρτζή, Ε. (1996). Αγόρια και κορίτσια στο σχολείο: Οι στάσεις και οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για το ρόλο των δύο φύλων. Στο: *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τόμ. 88, σ.σ. 39-48.

και ως προς το θέμα της πειθαρχίας, υιοθετήθηκε από πολλούς η άποψη ότι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί δυσκολεύονται να επιβληθούν στην τάξη, σε αντίθεση με τους άντρες συναδέλφους τους. Σημειωνόταν λοιπόν για χρόνια ένας άτυπος καταμερισμός εργασίας κατά φύλο στα σχολεία της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, το καθεστώς δηλαδή της ανάληψης των μικρών τάξεων από τις γυναίκες εκπαιδευτικούς, αν και ο αριθμός των γυναικών στο διδασκαλικό επάγγελμα ήταν και είναι συντριπτικά υψηλότερος από των ανδρών.

Ο πιο συχνά αναφερόμενος παράγοντας για την ερμηνεία αυτής της πρακτικής διαφοροποίησης αφορά στην αφομοίωση στερεοτύπων ως προς το ρόλο των δύο φύλων μέσα στο χώρο της εκπαίδευσης, που περιχαράκωνουν τη θέση ανδρών και γυναικών εκπαιδευτικών και δημιουργούν συνθήκες ανισοτιμίας μέσα στα δημοτικά σχολεία¹⁴. Οι εμπειρικές έρευνες που μελετήθηκαν συγκλίνουν στη διαπίστωση ότι σε πολλές σχολικές μονάδες επικρατούσε η παραπάνω εθιμική πρακτική, την οποία συνήθως αποδέχονταν άντρες και γυναίκες εκπαιδευτικοί. Ενώ όμως από την αναζήτηση βιβλιογραφικών δεδομένων ανιχνεύτηκαν έρευνες σχετικές με τις επιφυλάξεις και τις ανησυχίες των ανδρών να διδάξουν στις μικρές τάξεις¹⁵ και την προτίμησή τους για διδασκαλία στις μεγαλύτερες¹⁶, δεν προέκυψαν

Σταυρίδου, Ε., Σολομωνίδου, Χ. & Σαχινίδου, Ν. (1999). Συγκλίσεις και αποκλίσεις στις απόψεις ανδρών και γυναικών εκπαιδευτικών για τη διδασκαλία και μάθηση των Φυσικών Επιστημών στο Δημοτικό Σχολείο. Στο: *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, τόμ. 29, σ.σ. 169-190.

Αναγνωστοπούλου, Μ., Αρβανίτη, Ι., & Κανταρτζή, Ε. (2004). Η ανάληψη διδασκαλίας της Α΄ τάξης, από γυναίκες εκπαιδευτικούς. Επιλογή ή συμμόρφωση; Στο: Δ. Χατζηδήμου, Ε. Ταρατόρη, Μ. Κουγιουρούκη, Π. Στραβάκου (επιμ.), (2004), *Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα*, Πρακτικά του 4ου Πανελληνίου Συνεδρίου της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος, Θεσσαλονίκη: εκδόσεις αδελφών Κυριακίδη, σσ. 171 – 179.

Ward, H. (2009, January 23). Extra pay needed to coax more men into early years. In: *Times Educational Supplement*, p.4

Brownhill, S. (2010, September). *The 'brave' man in the early years (0-8): the ambiguities of the 'role model'*. Paper presented at the British Educational Research Association Annual Conference, (University of Warwick, 1-4 September 2010), Warwick, p.p. 1-18. Προσπελάστηκε στις 12-09-2017 στο: <https://pdfs.semanticscholar.org/>

14 Δεληγιάννη – Κουιμτζή, Β. (2003). *Ταυτότητες φύλου και σχολείο: νέες προσεγγίσεις για τον παράγοντα φύλο στο σχολικό πλαίσιο και ερευνητικά ευρήματα από την ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα*. Προσπελάστηκε στις 23-09-2018 στο: <http://www1.aegean.gr/social-anthropology/msc/activity/praktika/msc-woman-gender-gr-activity-event-sinedrio-1112102003-praktika-deligianni.pdf>

Καραμπάση, Ε., Μάνεσης, Ν., & Φλίγκου Ι. (2007, Οκτώβριος). Οι αντιλήψεις των μαθητών του δημοτικού σχολείου για τους ρόλους των δύο φύλων. Ανακοίνωση στο Πανελλήνιο Συνέδριο της Περιφερειακής Διεύθυνσης Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Ηπείρου, «Γλώσσα, Σκέψη και Πράξη στην Εκπαίδευση», Ιωάννινα. Προσπελάστηκε στις 28/12/2018 στο: ipeir.pde.sch.gr/educonf/2/13EpagelmatikiEkpethetsi/kmf/kmf.pdf.

Cammack, C., & Kalmbach, P. (2008). Ταυτότητες φύλου, «λόγος» και υποκειμενικότητες των εκπαιδευτικών. Στο Β., Δεληγιάννη-Κουιμτζή (επιμ.), *Εκπαιδευτικοί και φύλο*. Αθήνα: Κέντρο Ερευνών για Θέματα Ισότητας (Κ.Ε.Θ.Ι.), σ.σ. 79-95.

15 Moyles, J., & Cavendish, S. (2001, Σεπτέμβριος). *Male students in primary ITT: a failure to thrive, strive or survive?* Paper presented at the British Educational Research Association Annual Conference, (Leeds University, 13-15 September 2001). Leeds. Προσπελάστηκε στις 10-08-2018 στο: <http://www.leeds.ac.uk/educol/documents/00001908.htm>.

16 Αθανασιάδης Η. & Μαρόπουλος Μ. (2007, Μάιος). Η φυσιολογία των Ελλήνων δασκάλων σε σχέση με τις σπουδές τους. Τα αποτελέσματα μιας εμπειρικής έρευνας. Στο: Γ. Καυάλης & Α. Κατσίκης (επιμ.), *Η Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση και οι προκλήσεις της εποχής μας*, Πρακτικά Συνεδρίου (Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων,

αντίστοιχες έρευνες σχετικές με τις επιφυλάξεις και τις ανησυχίες των γυναικών να διδάξουν στις μεγάλες τάξεις ή σχετικές με τις τάξεις στις οποίες επιθυμούν αυτόβουλα να διδάσκουν οι άντρες και οι γυναίκες εκπαιδευτικοί. Ζητούμενο επίσης, αποτέλεσε η διερεύνηση των παραγόντων που επηρεάζουν τους εκπαιδευτικούς στην επιλογή τάξης¹⁷.

Παράλληλα, καθώς αντικείμενο έρευνας αποτελεί το πρόβλημα της μειωμένης ακαδημαϊκής επίδοσης των αγοριών σε σχέση με αυτήν των κοριτσιών¹⁸, σε μια προσπάθεια αντιμετώπισης του ζητήματος και αναγνωρίζοντας το θετικό ρόλο που μπορούν να διαδραματίσουν οι άνδρες στα κρίσιμα πρώτα χρόνια της παιδικής εκπαίδευσης, φαίνεται να υπάρχει πλέον σε πολλές χώρες μια αναγνωρισμένη ανάγκη να προσελκυστούν περισσότεροι άνδρες, ώστε να εισέλθουν στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση¹⁹ και διδάσκοντας σε μικρά παιδιά ηλικίας 0 - 8 ετών να λειτουργήσουν ως «πρότυπα», με την προσδοκία ότι θα επηρεάσουν θετικά υπέρ της σχολικής επίδοσης τα μικρά αγόρια²⁰.

2.3. Σκοπός της έρευνας

Σκοπός της παρούσας έρευνας υπήρξε η διερεύνηση των απόψεων ανδρών και γυναικών εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης αναφορικά με τους παράγοντες που καθορίζουν την επιλογή τους για την τάξη στην οποία θα διδάξουν και την τελική κατανομή μέσα στη σχολική μονάδα.

2.4. Ερευνητικά ερωτήματα

Τα ερευνητικά ερωτήματα που προέκυψαν από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση διατυπώθηκαν ως εξής:

- 1°: Σε ποιες τάξεις επιθυμούν να διδάσκουν οι άντρες και οι γυναίκες εκπαιδευτικοί και κατά πόσον η επιθυμία τους ικανοποιείται;
- 2°: Ποια κριτήρια θέτουν οι άντρες και οι γυναίκες εκπαιδευτικοί, ώστε να επιλέξουν τάξη διδασκαλίας;
- 3°: Ποιοι παράγοντες (ατομικοί, επαγγελματικοί, κοινωνικοί) καθορίζουν την επιλογή τάξης και την τελική κατανομή;

17-20 Μαΐου). Ιωάννινα, σ.σ. 349-357.

17 Σταυρίδου, Ε., Σολομωνίδου, Χ. & Σαχινίδου, Ν. (1999). Συγκλίσεις και αποκλίσεις στις απόψεις ανδρών και γυναικών εκπαιδευτικών για τη διδασκαλία και μάθηση των Φυσικών Επιστημών στο Δημοτικό Σχολείο. Στο: *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, τόμ. 29, σ.σ.169-190.

18 Brownhill, S. (2010, September). *The 'brave' man in the early years (0-8): the ambiguities of the 'role model'*. Paper presented at the British Educational Research Association Annual Conference, (University of Warwick, 1-4 September 2010), Warwick, p.p. 1-18. Προσπελάστηκε στις 12-09-2017 στο: <https://pdfs.semanticscholar.org/>

19 Weale, S. (2019, January 13). Drive aims to increase number of men in early years education in UK. In: *The Guardian*, p. 8

20 Ward, H. (2009, January 23). Extra pay needed to coax more men into early years. In: *Times Educational Supplement*, p. 4

3. Μεθοδολογία

3.1. Επιλογή ερευνητικής μεθόδου

Για την εκπόνηση της συγκεκριμένης έρευνας υιοθετήθηκε η ποσοτική μέθοδος²¹ και επιχειρήθηκε η επεξεργασία και η παρουσίαση των ερωτημάτων της έρευνας με τη χρήση ενός ηλεκτρονικού, δομημένου/τυποποιημένου ανώνυμου ερωτηματολογίου, το οποίο διευκόλυνε τη συγκρισιμότητα και τη δυνατότητα ποσοτικοποίησης και στατιστικής επεξεργασίας των στοιχείων που συνελέγησαν. Η ποσοτική μέθοδος ανάλυσης επιλέχτηκε, γιατί προσέφερε τη δυνατότητα της εύκολης προσέγγισης των απόψεων του πληθυσμού της έρευνας, της τυποποίησης των συλλεχθέντων στοιχείων και της υποβολής τους σε στατιστικές μεθόδους ανάλυσης²², αλλά και επιπλέον, επειδή ανταποκρινόταν αρτιότερα στις απαιτήσεις της συγκεκριμένης ερευνητικής προσπάθειας, που ήταν η περιγραφή, η ανάλυση και η εξήγηση απόψεων και η συσχέτιση μεταβλητών²³.

3.2. Το δείγμα

Ο πληθυσμός της έρευνας συγκροτήθηκε από 37 εκπαιδευτικούς (άντρες και γυναίκες) της Διεύθυνσης Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Ν. Πιερίας, από τους οποίους οι 16 ήταν άντρες και οι 21 γυναίκες και οι οποίοι υπηρετούσαν κατά το σχολικό έτος 2015-2016 με οποιαδήποτε σχέση εργασίας (με οργανική θέση, αποσπασμένοι, αναπληρωτές) σε δημοτικά σχολεία του νομού είτε αστικών περιοχών (Κατερίνη) είτε ημιαστικών περιοχών (Λιτόχωρο) είτε αγροτικών περιοχών (Κολινδρός, Αιγίνιο). Η ερευνήτρια απέκτησε πρόσβαση σε δείγμα από τα 10^ο, 16^ο, 18^ο, 19^ο Δημοτικά σχολεία Κατερίνης, καθώς και από τα Δημοτικά σχολεία Κολινδρού, Αιγινίου και Λιτοχώρου.

3.3. Ερευνητικό εργαλείο

Στη συγκεκριμένη έρευνα χρησιμοποιήθηκε ένα αυτοσχέδιο ηλεκτρονικό ερωτηματολόγιο, που δημιουργήθηκε μέσω των Googleforms, με 20 περιγραφικές ερωτήσεις κλειστού τύπου, που προτιμήθηκαν λόγω της αντικειμενικότερης και ευκολότερης κωδικοποίησης τους σε σχέση με τις ανοικτού τύπου ερωτήσεις²⁴.

21 Ιωαννίδου-Καπόλου, Ε. (2014). *Κοινωνιολογική έρευνα - μέθοδοι και τεχνικές, Σημειώσεις*. Προσπελάστηκε στις 22/02/2018 στο: <https://eportfoliogr.weebly.com/muepsilonthetaomicrondeltaomicronlambdaomicrongammaiotaalpha-epsilontakappaialphaiotadeltaepsilonupsiloniotaakappaetasigma-epsilonrhoepsilonupsilonnnualphasigma.html>, σ. 8.

22 Παπαγεωργίου, Γ. (2014). *Ποσοτική έρευνα*. Προσπελάστηκε στις 12/12/2018 στο: <http://sociology.soc.uoc.gr>, σ. 5.

23 Κυριαζή, Ν. (2002). *Η κοινωνιολογική έρευνα: κριτική επισκόπηση των μεθόδων και των τεχνικών*. Αθήνα: Πεδίο, σ. 50.

24 Φίλιας, Β. (1996). *Εισαγωγή στη Μεθοδολογία και τις Τεχνικές των Κοινωνικών Ερευνών*. Αθήνα:

Επρόκειτο για ερωτήσεις διαζευκτικές, πολλαπλών επιλογών, ονομαστικής κλίμακας αλλά και τακτικής κλίμακας διαβάθμισης (πεντάβαθμη κλίμακα Likert Scales). Για την καταγραφή μάλιστα του βαθμού συμφωνίας ή διαφωνίας του ερωτώμενου, αντί της αριθμητικής κλίμακας (1-5), επιλέχθηκε μια λεκτική κλίμακα, που κυμαινόταν από την πλήρη άρνηση ως την πλήρη συμφωνία (Πάρα πολύ, Αρκετά, Μέτρια, Ελάχιστα, Καθόλου)²⁵. Χρησιμοποιήθηκε μία ερώτηση ελέγχου/επαλήθευσης (η ερώτηση 16 «πώς έγινε η ανάληψη των τάξεων διδασκαλίας στο σχολείο σας», ελέγχει την ερώτηση 15 «ήταν δική σας η επιλογή της τάξης διδασκαλίας σας τη φετινή χρονιά»). Το ερωτηματολόγιο υποδιαιρέθηκε σε τέσσερις άξονες ερωτήσεων, ανάλογους με τα αντίστοιχα ερευνητικά ερωτήματα: Στον πρώτο άξονα περιλαμβάνονταν έξι ερωτήματα (ερωτήσεις 1-6) που σχετίζονταν με προσωπικά δημογραφικά χαρακτηριστικά των ερωτώμενων όπως, φύλο, ηλικία σπουδές, διδακτική εμπειρία, θέση ή όχι ευθύνης και περιοχή εργασίας. Στο δεύτερο άξονα αναπτύχθηκαν ερωτήματα (ερωτήσεις 7-9) που αφορούσαν στο πρώτο ερευνητικό ερώτημα (σε ποια τάξη επιθυμούν να διδάσκουν και κατά πόσον η επιθυμία τους ικανοποιείται, πόσο σημαντικό θεωρούν να διδάσκουν στην τάξη που επιθυμούν). Για τον τρίτο άξονα σχεδιάστηκαν ερωτήματα (ερωτήσεις 10-17) που σχετίζονταν με το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα (εάν αισθάνονται ικανοποίηση από την επικοινωνία τους με τα μικρά ή με τα μεγαλύτερα παιδιά, εάν νιώθουν συναισθηματική πίεση ή εκνευρισμό από την επικοινωνία τους με τα μικρά ή με τα μεγαλύτερα παιδιά, εάν προτιμούν να επικοινωνούν με τους γονείς των μικρών ή των μεγαλύτερων παιδιών, εάν πιστεύουν ότι οι δάσκαλοι/ες που επιλέγουν τις μεγάλες τάξεις είναι περισσότερο ικανοί/ες από αυτούς/ες που επιλέγουν τις μικρές, εάν ήταν δική τους η επιλογή τάξης διδασκαλίας, με ποια κριτήρια έγινε η ανάληψη των τάξεων διδασκαλίας στο σχολείο τους, πόσο ικανοποιημένοι ένιωθαν από τον τρόπο που ανέλαβαν την τάξη τους) και στον τέταρτο άξονα επελέγησαν ερωτήσεις (ερωτήσεις 18-20) που αφορούσαν στο τελευταίο ερευνητικό ερώτημα (ποιοι προσωπικοί, επαγγελματικοί και κοινωνικοί παράγοντες καθόρισαν την επιλογή τάξης).

Αναζητήθηκε η σχέση μεταξύ ανεξάρτητων και εξαρτημένων μεταβλητών. Ως ανεξάρτητες μεταβλητές ορίστηκαν τα παρακάτω δημογραφικά στοιχεία: φύλο, ηλικία, σπουδές, διδακτική εμπειρία, θέση ή όχι ευθύνης και περιοχή εργασίας και ως εξαρτημένες τα ερωτήματα του ερωτηματολογίου. Επιδιώχθηκε να δοθούν όσο το δυνατόν πιο ολοκληρωμένες απαντήσεις από τους/τις εκπαιδευτικούς αναφορικά με τους άξονες και όλες τις διαστάσεις των ερευνητικών ερωτημάτων.

Gutenberg., σ. 156.

25 Φωτοπούλου, Β. (2013). *Επαγγελματισμός, επαγγελματική ανάπτυξη, επαγγελματική ταυτότητα και εκπαιδευτικός. Η περίπτωση των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης*. (Διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο Πατρών), σ. 267.

Στη διαμόρφωση των ερωτήσεων λήφθηκαν υπόψη και τα δεδομένα των ερωτηματολογίων των Σταυρίδου κ.ά.²⁶ και Αναγνωστοπούλου κ.ά.²⁷, που δημιουργήθηκαν με ανάλογους διερευνητικούς προβληματισμούς.

3.4. Τρόπος αξιολόγησης ερευνητικών δεδομένων

Η επεξεργασία των στοιχείων που προέκυψαν και η ανάλυσή τους πραγματοποιήθηκαν με το στατιστικό πακέτο IBM SPSS.

Για τον προσδιορισμό της εσωτερικής συνέπειας του ερωτηματολογίου και τον έλεγχο της αξιοπιστίας των κλιμάκων διαδικασίας, έγινε υπολογισμός του δείκτη αξιοπιστίας Cronbach's alpha σε όλες τις ερωτήσεις, αλλά και στο σύνολο του ερωτηματολογίου. Οι τιμές που προέκυψαν κυμαίνονταν από $\alpha=0,751$, έως $\alpha=0,819$, ενώ η τιμή για το σύνολο των εξαρτημένων μεταβλητών ήταν $\alpha=0,781$. Οι παραπάνω τιμές θεωρούνται ικανοποιητικές ($\alpha > 0,7$).

Πίνακας 1 - Υπολογισμός δείκτη αξιοπιστίας Cronbach's alpha

Cronbach's alpha	N of Items
,781	28

Υπολογίστηκαν οι κατανομές συχνοτήτων και στη συνέχεια έγινε διασταύρωση μεταβλητών. Καθώς ο μεγαλύτερος πληθυσμός του δείγματος ανήκε στην ίδια ηλικιακή κατηγορία (41-50 ετών) αλλά και στο ίδιο μορφωτικό επίπεδο (πτυχίο), δεν κατέστη δυνατή η διασταύρωση των εξαρτημένων μεταβλητών (crosstabulation) με τα υπόλοιπα δημογραφικά στοιχεία (ανεξάρτητες μεταβλητές: ηλικία, σπουδές, διδακτική εμπειρία, θέση ή όχι ευθύνης και περιοχή εργασίας) πλην του φύλου.

4. Αποτελέσματα της έρευνας

Αρχικά υπολογίστηκαν οι κατανομές συχνοτήτων όλων των ανεξάρτητων μεταβλητών (δημογραφικό προφίλ), καθώς και οι κατανομές συχνοτήτων, όλων των εξαρτημένων μεταβλητών.

Ως προς τα δημογραφικά στοιχεία των ερωτηθέντων, το 43,2% των συμμετεχόντων ήταν άντρες και το 56,8% γυναίκες. Η πολυπληθέστερη (43,2%) ηλικιακή ομάδα ήταν αυτή άνω των 51 ετών και ακολούθησε η ηλικιακή ομάδα

26 Σταυρίδου, Ε., Σολομωνίδου, Χ. & Σαχινίδου, Ν. (1999). Συγκλίσεις και αποκλίσεις στις απόψεις ανδρών και γυναικών εκπαιδευτικών για τη διδασκαλία και μάθηση των Φυσικών Επιστημών στο Δημοτικό Σχολείο. Στο: *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, τόμ.29, σ.σ.169-190.

27 Αναγνωστοπούλου, Μ., Αρβανίτη, Ι., & Κανταρτζή, Ε. (2004). Η ανάληψη διδασκαλίας της Α' τάξης, από γυναίκες εκπαιδευτικούς. Επιλογή ή συμμόρφωση; Στο Δ. Χατζηδήμου, Ε. Ταρατόρη, Μ. Κουγιουρούκη, Π. Στραβάκου (επιμ.), (2004), *Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα*, Πρακτικά του 4ου Πανελληνίου Συνεδρίου της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος. Θεσσαλονίκη: εκδόσεις αδελφών Κυριακίδη, σσ. 171 – 179.

των 41-50 ετών (32,4%). Το 43,2% του δείγματος δήλωσε συνολική διδακτική εμπειρία άνω των 20 χρόνων, ενώ παράλληλα οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν κατά πλειοψηφία (70,3%) πως είναι κάτοχοι του βασικού πτυχίου, με το 21,6% να είναι κάτοχοι μεταπτυχιακού τίτλου. Οι περισσότεροι ερωτώμενοι (75,7%) εργάζονταν ως εκπαιδευτικοί, ενώ οι υπόλοιποι (24,3%) κατείχαν θέση ευθύνης. Σε ό,τι αφορά στην περιοχή του σχολείου που υπηρετούσαν, το 70,3% των ερωτηθέντων δήλωσε ότι υπηρετεί σε σχολεία του αστικού ιστού και το 29,7% σε περιφερειακά σχολεία.

Ως προς τις απαντήσεις που αφορούσαν στο πρώτο ερευνητικό ερώτημα, το 29,7% των ερωτηθέντων (ανδρών και γυναικών) ανέφερε πως δεν έχει προτίμηση τάξης, το 27% του συνόλου, ωστόσο, επιθυμεί να διδάσκει στην έκτη τάξη και το 13,5% στην πρώτη τάξη. Παράλληλα, το 69,4% δήλωσε ότι είναι «πάρα πολύ σημαντικό» ή «αρκετά σημαντικό» να διδάσκουν στην τάξη που επιθυμούν. Ταυτόχρονα, ένα μεγάλο ποσοστό (75%) δήλωσαν ικανοποιημένοι με την τάξη στην οποία δίδασκαν το σχολικό έτος 2015-2016. Οι περισσότεροι από τους ερωτηθέντες (58,3%) φάνηκε να αισθάνονται την ίδια ικανοποίηση κατά την επικοινωνία τους και με τα μικρά και με τα μεγαλύτερα παιδιά, ωστόσο το 27,8% δήλωσε πως προτιμά την επικοινωνία με τα μεγαλύτερα παιδιά. Ανάλογες υπήρξαν και οι απαντήσεις σε ό,τι αφορά στη συναισθηματική πίεση και στον εκνευρισμό των εκπαιδευτικών. Η συντριπτική πλειοψηφία (72,2%) ανέφερε ότι δε νιώθει συναισθηματική πίεση κατά την επικοινωνία ούτε από τα μικρά ούτε από τα μεγαλύτερα παιδιά, ωστόσο ενδιαφέρον παρουσίασε το 22,2% του δείγματος, που δήλωσε συναισθηματική πίεση από τα μικρά παιδιά, ενώ το αντίστοιχο ποσοστό για τα μεγαλύτερα παιδιά ήταν μηδενικό. Επίσης η συντριπτική πλειοψηφία (73%) δήλωσε πως δε νιώθει εκνευρισμό ούτε από τα μικρά ούτε από τα μεγαλύτερα παιδιά, ο εκνευρισμός, ωστόσο, που προκύπτει από τα μικρά παιδιά ήταν εμφανής (13,5%).

Οι εκπαιδευτικοί κατά 81,1% δήλωσαν ότι δεν αντιμετωπίζουν πρόβλημα επικοινωνίας με τους γονείς είτε μικρών είτε μεγάλων παιδιών και κατά 86,5% ότι δεν θεωρούν κάποιους εκπαιδευτικούς ικανότερους με βάση την τάξη διδασκαλίας τους. Το μεγαλύτερο ποσοστό των εκπαιδευτικών δήλωσε ότι δίδασκε στην τάξη που επιθυμούσε (80%) και ότι η ανάληψη της τάξης είχε προκύψει κατά 73% μετά από συνεννόηση των μελών του συλλόγου διδασκόντων, με διακριτή, ωστόσο, την πίεση από τους παλαιότερους συναδέλφους (13,5%). Παράλληλα, πολλοί εκπαιδευτικοί δήλωσαν πολύ ικανοποιημένοι (62,9%) ή αρκετά ικανοποιημένοι (25,7%) από τον τρόπο που ανέλαβαν την τάξη τους.

Σε ό,τι αφορά στο 3^ο ερευνητικό ερώτημα, «η εμπειρία» (65,7%) και «η συνήθεια» (47%) φάνηκε να επηρεάζουν κυρίως τους εκπαιδευτικούς στην επιλογή τους αναφορικά με τους προσωπικούς παράγοντες επιλογής τάξης. Ο ισχυρότερος επαγγελματικός παράγοντας στην επιλογή τάξης δηλώθηκε ότι είναι «η συμπεριφορά των μαθητών» (41,2%) και ακολούθως «οι κατεστημένες πρακτικές του σχολείου», όπως και «η πίεση από το διευθυντή και τους

παλαιότερους συναδέλφους». Παράλληλα, πρωταρχικός παράγοντας κοινωνικής επιρροής αναδείχθηκε «η διάθεση διατήρησης καλών σχέσεων» (58,3%), ενώ δεύτερος, «η υποχωρητικότητα στις απαιτήσεις των συναδέλφων» (41,2%).

Σε ένα δεύτερο επίπεδο, αυτό της αναζήτησης συσχετίσεων, έγινε διασταύρωση μεταβλητών, με παράλληλο έλεγχο του συντελεστή συσχέτισης Pearson chi-square²⁸, ώστε να διαφανεί κατά πόσον οι ανεξάρτητες μεταβλητές επηρέασαν τις απόψεις των εκπαιδευτικών. Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται στους πίνακες που ακολουθούν.

Από τη διασταύρωση των μεταβλητών «φύλο» και «προτιμώμενη τάξη» (Πίνακας 2) φάνηκε πως το 56,3% των ερωτηθέντων ανδρών προτιμούν να διδάσκουν στην έκτη τάξη, ενώ στο δείγμα των γυναικών οι απαντήσεις εμφανίστηκαν περίπου ισομερώς κατανεμημένες και το 33,3% δήλωσε ότι δεν έχει προτίμηση τάξης. Ωστόσο η επιρροή του παράγοντα «φύλο» στην «προτιμώμενη τάξη» οριακά δεν κρίθηκε στατιστικά σημαντική ($p = 0,051 > 0,05$).

Πίνακας 2: Διασταύρωση μεταβλητών «Φύλο» και «Προτιμώμενη Τάξη»

		Προτιμώμενη Τάξη						χωρίς προτίμηση	Σύνολο
		Α΄	Β΄	Γ΄	Δ΄	Ε΄	ΣΤ΄		
Φύλο	άνδρας	1	0	0	1	1	9	4	16
		12,60%	0,00%	0,00%	6,30%	6,30%	56,30%	25,00%	100,00%
	γυναίκα	3	3	3	0	3	2	7	21
		14,30%	14,30%	14,30%	0,00%	14,30%	9,50%	33,30%	100,00%
Σύνολο		4	3	3	1	4	11	11	37
		10,80%	8,10%	8,10%	2,70%	10,80%	29,70%	29,70%	100,00%

Ακολούθησε έλεγχος συσχέτισης του «φύλου» με «την ικανοποίηση που αισθάνονται οι εκπαιδευτικοί από την επικοινωνία τους με τα μικρά ή τα μεγαλύτερα παιδιά», (Πίνακας 3). Το 37,5% των ανδρών δήλωσαν ότι προτιμούν την επικοινωνία με τα μεγαλύτερα παιδιά έναντι του αντίστοιχου 20% των γυναικών. Ωστόσο ταυτόχρονα, το 56,3% των ανδρών και το 60% των γυναικών δήλωσαν ότι αισθάνονται την ίδια ικανοποίηση από την επικοινωνία είτε με μεγάλα είτε με μικρά παιδιά. Η μέτρηση του συντελεστή Pearson χ^2 ($p=0,331$) κατέδειξε ότι το «φύλο» δεν επηρεάζει την ικανοποίηση από την επικοινωνία, είτε με τα μικρά είτε με τα μεγαλύτερα παιδιά.

28 Ρούσσοσ, Π. & Ευσταθίου, Γ. (2008). *Σύντομο εγχειρίδιο SPSS 16.0*. Προσπελάστηκε στις 30-9-2016 στο: http://old.psych.uoa.gr/~roussosp/stats/Manual_SPSS16.pdf, σ.32

Πίνακας 3 – Διασταύρωση μεταβλητών «Φύλο» και «Επικοινωνία με τα παιδιά»

		Επικοινωνία			
		Με τα μικρά παιδιά	Με τα μεγαλύτερα παιδιά	Το ίδιο	Σύνολο
Φύλο	άνδρας	1 6,30%	6 37,50%	9 56,30%	16 100,00%
	γυναίκα	4 20,00%	4 20,00%	12 60,00%	20 100,00%
Σύνολο		5 13,90%	10 27,80%	21 58,30%	36 100,00%

Στη διερεύνηση αν το «φύλο» επηρεάζει αντίστοιχα «τον εκνευρισμό» που νιώθουν οι εκπαιδευτικοί κατά την επαφή τους με τα μικρά ή τα μεγαλύτερα παιδιά (Πίνακας 4), το 19% των γυναικών δήλωσε ότι εκνευρίζεται από τα μικρά παιδιά. Ταυτόχρονα ωστόσο, το 76,% των γυναικών και το 87,5% των ανδρών δεν ένιωθαν εκνευρισμό ούτε από τα μικρά ούτε από τα μεγαλύτερα παιδιά. Με συντελεστή συσχέτισης χ^2 $p=0,237$, δεν προέκυψε στατιστικά σημαντικός συσχετισμός «φύλου» και «εκνευρισμού από την επικοινωνία με τους μαθητές».

Πίνακας 4 – Διασταύρωση συχνοτήτων μεταβλητών «Φύλο» και «Εκνευρισμός από την επαφή με τα παιδιά»

		Εκνευρισμός			Σύνολο
		Με τα μικρά παιδιά	Με τα μεγαλύτερα παιδιά	Ούτε με τα μικρά ούτε με τα μεγάλα	
Φύλο	άνδρας	1 6,30%	1 6,30%	14 87,50%	16 100,00%
	γυναίκα	4 19,00%	1 4,80%	16 76,20%	21 100,00%
Σύνολο		5 13,50%	2 5,40%	30 73,00%	37 100,00%

Από τη διασταύρωση των μεταβλητών «φύλο» και «προτίμηση επικοινωνίας με τους γονείς μικρότερων ή μεγαλύτερων παιδιών» (Πίνακας 5), δεν προέκυψε καμία συσχέτιση ($p=0,646$) και, με ποσοστά περίπου 80%, άντρες και γυναίκες συμφώνησαν δίνοντας ανάλογες απαντήσεις.

Πίνακας 5 – Διασταύρωση συχνοτήτων μεταβλητών «Φύλο» και «Επικοινωνία με Γονείς»

		Επικοινωνία με γονείς			
		μικρών παιδιών	μεγάλων παιδιών	χωρίς προτίμηση	Σύνολο
Φύλο	Ανδρας	0 0,00%	3 18,80%	13 81,30%	16 100,00%
	Γυναίκα	1 4,80%	3 14,30%	17 81,00%	21 100,00%
Σύνολο		1 2,70%	6 16,20%	30 81,10%	37 100,00%

Αντίστοιχα αποτελέσματα μη συσχέτισης ($p=0,657$) προέκυψαν και από τη διερεύνηση των μεταβλητών «φύλο» και «ικανότητα εκπαιδευτικών με βάση την επιλογή τάξης» (Πίνακας 6). Με πολύ υψηλά ποσοστά (87,5% των ανδρών και το 85,7% γυναικών) θεώρησαν το ίδιο ικανούς τους εκπαιδευτικούς που επιλέγουν είτε τις μικρές είτε τις μεγάλες τάξεις.

Πίνακας 6 – Διασταύρωση συχνοτήτων μεταβλητών «Φύλο» και «Ικανότητα εκπαιδευτικών με βάση την επιλογή τάξης»

		Ικανότητα με βάση την επιλογή τάξης			Σύνολο
		περισσότερο ικανοί από αυτούς που επιλέγουν μικρές	το ίδιο ικανοί	άλλη περίπτωση	
Φύλο	άνδρας	2 12,50%	14 87,50%	0 0,00%	16 100,00%
	γυναίκα	2 9,50%	18 85,70%	1 4,80%	21 100,00%
Σύνολο		4 10,80%	32 86,50%	1 2,70%	37 100,00%

Κατά τη διασταύρωση των μεταβλητών «φύλο» και «τρόπος ανάληψης τάξης» (Πίνακας 7), άντρες και γυναίκες εκπαιδευτικοί με υψηλά ποσοστά συμφώνησαν ότι η ανάληψη τάξης προέκυψε μετά από συνεννόηση των μελών του συλλόγου διδασκόντων. Ωστόσο, το 19% των γυναικών αναφέρθηκε «στην πίεση από παλαιότερους συναδέλφους», ενώ αντίθετα μόνο το 6% των ανδρών δήλωσαν ανάλογη απάντηση. Από τον έλεγχο του Pearson χ^2 ο παράγοντας «φύλο» δεν φάνηκε να επηρεάζει τον τρόπο ανάληψης τάξης διδασκαλίας ($p=0,399$).

Πίνακας 7 – Διασταύρωση μεταβλητών «Φύλο» και «Τρόπος ανάληψης τάξης»

		Τρόπος ανάληψης τάξης						
		συνεν- νόηση	ανάθεση από διευθυντή	αυτό- βουλα	κλήρω- ση	πίεση από παλαιότερους	άλλη περίπτωση	Σύνολο
Φύλο	άνδρας	11 68,80%	1 6,30%	1 6,30%	1 6,30%	1 6,30%	1 6,30%	16 100,00%
	γυναίκα	16 76,20%	0 0,00%	1 4,80%	0 0,00%	4 19,00%	0 0,00%	21 100,00%
Σύνολο		27 73,00%	1 2,70%	2 5,40%	1 2,70%	5 13,50%	1 2,70%	37 100,00%

Από τη διασταύρωση και τον υπολογισμό του συντελεστή συσχέτισης του Pearson χ^2 ($p=0,484$) ο παράγοντας «φύλο» δεν φάνηκε να επηρεάζει ούτε «την επιλογή τάξης διδασκαλίας με βάση τον προσωπικό παράγοντα-οικογενειακές υποχρεώσεις» (Πίνακας 8).

Πίνακας 8 – Διασταύρωση μεταβλητών «Φύλο» και «Επιλογή τάξης με βάση τον προσωπικό παράγοντα-οικογενειακές υποχρεώσεις»

		Οικογενειακές υποχρεώσεις					
		πάρα πολύ	αρκετά	μέτρια	ελάχιστα	καθόλου	Σύνολο
Φύλο	Άνδρας	0 0,00%	2 14,30%	4 28,60%	1 7,10%	7 50,00%	14 100,0%
	γυναίκα	3 15,00%	3 15,00%	3 15,00%	3 15,00%	8 40,00%	20 100,0%
Σύνολο		3 8,80%	5 14,70%	7 20,60%	4 11,80%	15 44,10%	34 100,0%

Ενδιαφέρον παρουσιάζει το πόσο «αδιάφορους» αφήνει ο προσωπικός παράγων «έλλειψη χρόνου» τους άντρες, με το 85,8% αυτών να δηλώνουν ότι τους επηρεάζει ελάχιστα ή καθόλου, έναντι του 55% των γυναικών (Πίνακας 9). Η συσχέτιση του «φύλου» με την απάντηση ωστόσο, δεν κρίθηκε ως σημαντική ($p=0,263$).

Στατιστικά σημαντική αποδείχτηκε η επιρροή του «φύλου» στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με τον επαγγελματικό παράγοντα «κατεστημένες πρακτικές σχολείου» ($p=0,032$). Σύμφωνα με τον Πίνακα 10, το 47,40% των γυναικών δήλωσε απολύτως ανεπηρέαστο στην επιλογή τάξης

από τις κατεστημένες πρακτικές του συγκριμένου σχολείου, ενώ το αντίστοιχο ποσοστό για τους άντρες ήταν 21,4%.

Πίνακας 9 – Διασταύρωση μεταβλητών «Φύλο» και «Επιλογή τάξης με βάση τον προσωπικό παράγοντα-έλλειψη χρόνου»

		Έλλειψη χρόνου					
		πάρα πολύ	αρκετά	μέτρια	ελάχιστα	Καθόλου	Σύνολο
Φύλο	άνδρας	0 0,00%	0 0,00%	2 14,30%	6 42,90%	6 42,90%	14 100,00%
	γυναίκα	4 20,00%	1 5,00%	4 20,00%	4 20,00%	7 35,00%	20 100,00%
Σύνολο		4 11,80%	1 2,90%	6 17,60%	10 29,40%	13 38,20%	34 100,00%

Πίνακας 10 – Διασταύρωση μεταβλητών «Φύλο» και «Επιλογή τάξης με βάση τον επαγγελματικό παράγοντα-κατεστημένες πρακτικές σχολείου»

		Κατεστημένες πρακτικές σχολείου					
		πάρα πολύ	αρκετά	μέτρια	ελάχιστα	καθόλου	Σύνολο
Φύλο	άνδρας	0 0,00%	2 14,30%	5 35,70%	4 28,60%	3 21,40%	14 100,00%
	γυναίκα	5 26,30%	2 10,50%	2 10,50%	1 5,30%	9 47,40%	19 100,00%
Σύνολο		5 15,20%	4 12,10%	7 21,20%	5 15,20%	12 36,40%	33 100,00%

Σημαντική στατιστικά κρίθηκε η εξάρτηση της απάντησης για την επιρροή του «φύλου» στην επιλογή τάξης διδασκαλίας με βάση τον κοινωνικό παράγοντα-«υποχώρηση στις απαιτήσεις των συναδέλφων», όπου οι γυναίκες εμφανίστηκαν να είναι πιο υποχωρητικές (55% συνολικά τα «πάρα πολύ» και «αρκετά») σε σχέση με τους άντρες συναδέλφους τους (21,40%) (Πίνακας 11). Ο συντελεστής συσχέτισης χ^2 ($p=0,004$) κατέδειξε ότι παράγων «φύλο» επηρεάζει την υποχωρητικότητα στις απαιτήσεις άλλων συναδέλφων.

Τέλος, από τη διασταύρωση συχνοτήτων των μεταβλητών «φύλο» και κοινωνικός παράγων επιλογής τάξης: «διατήρηση καλών συναδερφικών σχέσεων» (Πίνακας 12), φάνηκε οι άντρες να ενδιαφέρονται περισσότερο από

τις γυναίκες για καλές συναδελφικές σχέσεις. Το 23,8% των γυναικών, μάλιστα, δεν ενδιαφέρεται καθόλου για καλές συναδελφικές σχέσεις, σε αντίθεση με τους άντρες συναδέλφους τους. Ο υπολογισμός της τιμής του χ^2 ($p=0,114$), ωστόσο, δεν δίνει ως στατιστικά σημαντική αυτή τη διαφοροποίηση των απαντήσεων βάσει του φύλου.

Πίνακας 11 – Διασταύρωση μεταβλητών «Φύλο» και «Επιλογή τάξης με βάση τον κοινωνικό παράγοντα-υποχωρητικότητα στις απαιτήσεις των συναδέλφων»

		Υποχωρητικότητα στις απαιτήσεις των συναδέλφων					Σύνολο
		πάρα πολύ	αρκετά	μέτρια	ελάχιστα	καθόλου	
Φύλο	Ανδρας	1 7,10%	2 14,30%	6 42,90%	5 35,70%	0 0,00%	14 100,00%
	Γυναίκα	2 10,00%	9 45,00%	0 0,00%	4 20,00%	5 25,00%	20 100,00%
Σύνολο		3 8,80%	11 32,40%	6 17,60%	9 26,50%	5 14,70%	34% 100,00%

Πίνακας 12 – Διασταύρωση συχνοτήτων μεταβλητών «Φύλο» και «Επιλογή τάξης με βάση τον παράγοντα-διατήρηση καλών συναδερφικών σχέσεων»

		Διατήρηση καλών συναδερφικών σχέσεων					Σύνολο
		πάρα πολύ	αρκετά	μέτρια	ελάχιστα	καθόλου	
Φύλο	άνδρας	2 13,30%	6 40,00%	4 26,70%	3 20,00%	0 0,00%	15 100,00%
	γυναίκα	5 23,80%	8 38,10%	2 9,50%	1 4,80%	5 23,80%	21 100,00%
Σύνολο		7 19,40%	14 38,90%	6 16,70%	4 11,10%	5 13,90%	36 100,00%

5. Συζήτηση

Διερευνώντας καταρχάς το δημογραφικό προφίλ των συμμετεχόντων προέκυψε ότι επρόκειτο κυρίως για εκπαιδευτικούς άνω των 41 ετών, που δήλωσαν διδακτική εμπειρία κυρίως άνω των 16 ετών, και οι οποίοι κατά το μεγαλύτερο ποσοστό, δεν διέθεταν επιπλέον σπουδές πλην του βασικού πτυχίου, γεγονός που εξηγείται από τον γρήγορο διορισμό στο Δημόσιο και την άμεση επαγγελματική αποκατάσταση κατά την προηγούμενη εικοσιπενταετία. Αντίθετα, ενδιαφέρον και προβληματισμό δημιούργησε η μειωμένη συμμετοχή νεαρότερων εκπαιδευτικών, που ίσως εξηγείται από την έλλειψη «νέου αίματος» στην εκπαίδευση.

Από τις απαντήσεις που αφορούσαν στο πρώτο ερευνητικό ερώτημα

(επιθυμίες των εκπαιδευτικών/ικανοποίηση) οι περισσότεροι/ες συμμετέχοντες/ουσες, άντρες και γυναίκες, φάνηκε να λειτουργούν και να συνεργάζονται εξίσου με όλους τους/τις μαθητές/τριες μικρούς και μεγάλους, καθώς και με τους γονείς τους χωρίς ιδιαίτερα προβλήματα. Από τη διασταύρωση του φύλου με την προτιμώμενη τάξη δεν προέκυψε, όπως ίσως θα περίμενε κανείς, ιδιαίτερη επιθυμία των γυναικών για διδασκαλία στην πρώτη τάξη, αντιθέτως στους άντρες συνέβη το αναμενόμενο, η εμφανής επιθυμία τους να διδάσκουν στην έκτη τάξη. Για τη συντριπτική πλειοψηφία των συμμετεχόντων ήταν σημαντικό το να διδάσκουν στην τάξη που επιθυμούν και ένα μεγάλο ποσοστό το είχε επιτύχει. Πολύ ενδιαφέρουσα ήταν η δήλωση και των ανδρών, αλλά και των γυναικών, ότι η διδασκαλία στις μικρές τάξεις προκαλεί μεγαλύτερη συναισθηματική πίεση στους εκπαιδευτικούς από ό,τι στις μεγάλες. Μη αναμενόμενη και η δήλωση του 19% των γυναικών, ότι εκνευρίζονται από τα μικρά παιδιά.

Ως προς τη διαδικασία επιλογής τάξης (δεύτερο ερευνητικό ερώτημα) ένα μεγάλο ποσοστό δήλωσε ικανοποιημένο από τον τρόπο που έγινε η ανάθεση τάξεων στο σχολείο τους. Είναι πολύ αισιόδοξο ότι στα περισσότερα σχολεία η κατανομή των τάξεων στους εκπαιδευτικούς δηλώθηκε ότι προέκυψε κυρίως μετά από συνεννόηση, γεγονός που απηχεί κλίμα συνεργασίας και συναδελφικότητας μεταξύ των μελών των Συλλόγων Διδασκόντων, παρότι η πίεση από τους παλαιότερους ήταν εμφανής, ιδιαίτερος στις γυναίκες.

Ως προς τους παράγοντες που καθορίζουν την επιλογή τάξης (τρίτο ερευνητικό ερώτημα), οι γυναίκες αρχικά, φάνηκε να είναι πιο υποχωρητικές σε σχέση με τους άντρες συναδέλφους τους. Οι οικογενειακές υποχρεώσεις, ωστόσο, δεν φάνηκε να τις επηρεάζουν, αποτέλεσμα μη αναμενόμενο λόγω των στερεοτυπικών αντιλήψεων, των σχετικών με την εξάρτηση των γυναικών από την οικογένειά τους. Μη αναμενόμενη και η δήλωση του 23,8% των γυναικών, ότι δεν ενδιαφέρονται καθόλου για καλές συναδελφικές σχέσεις, όπως και του 47,40% των γυναικών ότι δεν επηρεάζονται καθόλου στην επιλογή τάξης από τις κατεστημένες πρακτικές του σχολείου τους.

Η έλλειψη χρόνου, τέλος, δεν φάνηκε να επηρεάζει τους άντρες, δήλωση που πιθανόν καταδεικνύει μεγάλη «ελευθερία» στη διαχείρισή του μετά το πέρας του σχολικού ωραρίου.

Στο σημείο αυτό πρέπει να σημειωθεί ότι η συγκεκριμένη ερευνητική προσπάθεια δεν είναι δυνατόν να γενικεύσει τα αποτελέσματά της ως προς το σύνολο των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, λόγω του μικρού και όχι αντιπροσωπευτικού της δείγματος.

6. Συμπεράσματα

Μετά την παρουσίαση των στοιχείων που προέκυψαν και την προσπάθεια ανάλυσής τους, στο σημείο αυτό καταγράφονται τα συμπεράσματα τα σχετικά

με τις απόψεις των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στο θέμα της επιλογής τάξης διδασκαλίας:

- Πολλοί άντρες εκπαιδευτικοί προτιμούν να διδάσκουν στην έκτη τάξη
- Οι γυναίκες εκπαιδευτικοί δεν παρουσιάζουν ιδιαίτερη προτίμηση τάξης διδασκαλίας, οπωσδήποτε όμως δεν επιλέγουν τις μικρές τάξεις
- Αρκετοί άντρες και γυναίκες εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι η διδασκαλία στις μικρές τάξεις τους προκαλεί μεγαλύτερη συναισθηματική πίεση από ό,τι στις μεγάλες
- Ένα αξιοπρόσεκτο ποσοστό των γυναικών εκπαιδευτικών εκνευρίζονται κατά την επαφή τους με τα μικρά παιδιά. «Κλονίζεται» το στερεότυπο της γυναίκας «μητέρας» εκπαιδευτικού, που είναι υπομονετική και στοργική με τα μικρά παιδάκια;
- Οι εκπαιδευτικοί άντρες και γυναίκες, ως επαγγελματίες, δεν αντιμετωπίζουν προβλήματα κατά την επικοινωνία τους είτε με τα μικρότερα είτε με τα μεγαλύτερα παιδιά, όπως και με τους γονείς των μαθητών
- Στους συλλόγους διδασκόντων της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης φαίνεται να επικρατούν συνεργατικές και συναδελφικές αλληλεπιδράσεις, που οδηγούν σε πρακτικές συνεννόησης, με διακριτή, ωστόσο, την πίεση που ασκείται προς τις γυναίκες
- Για τις γυναίκες, οι οικογενειακές υποχρεώσεις δεν φαίνεται να αποτελούν παράγοντα επιρροής στην επιλογή τάξης
- Οι άντρες εμφανίζονται πιο «χαλαροί» στη διαχείριση του χρόνου, καθώς φαίνεται ότι τους αρκεί
- Οι γυναίκες εμφανίζονται περισσότερο πολυάσχολες και «πιεσμένες» από το χρόνο, αρκετές αδιαφορούν για τις κατεστημένες συνήθειες του σχολείου και για καλές συναδελφικές σχέσεις, καταδεικνύοντας ένα αρκετά «επαναστατικό» προφίλ, οπωσδήποτε διαφορετικό από αυτό που παραδοσιακά τους έχει αποδοθεί.

Καταληκτικά, δεν φαίνεται να αντικατοπτρίζονται σεξιστικές αντιλήψεις και στερεότυπα με βάση το φύλο στις σχολικές μονάδες πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, καθώς δεν διακρίνονται ουσιαστικές διαφορές αναφορικά με τη στάση ανδρών και γυναικών απέναντι στην επιλογή τάξης, αλλά και με τους παράγοντες που την επηρεάζουν. Τα αποτελέσματα αυτά διαφοροποιούνται από τα αντίστοιχα παλαιότερων ερευνών, όπως των Σταυρίδου κ.ά.²⁹ και Αναγνωστοπούλου κ.ά.,³⁰ ενώ συμφωνούν με αυτά της έρευνας των Σουσαμίδου κ.ά.³¹ στην οποία άνδρες και γυναίκες εμφανίστηκαν

29 Σταυρίδου, Ε., Σολομωνίδου, Χ. & Σαχινίδου, Ν. (1999). Συγκλίσεις και αποκλίσεις στις απόψεις ανδρών και γυναικών εκπαιδευτικών για τη διδασκαλία και μάθηση των Φυσικών Επιστημών στο Δημοτικό Σχολείο. Στο: *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, τόμ. 29, σ.σ. 169-190.

30 Αναγνωστοπούλου, Μ., Αρβανίτη, Ι., & Κανταρτζή, Ε. (2004). Η ανάληψη διδασκαλίας της Α' τάξης, από γυναίκες εκπαιδευτικούς. Επιλογή ή συμμόρφωση; Στο Δ. Χατζηδήμου, Ε. Ταρατόρη, Μ. Κουγιουρούκη, Π. Στραβάκου (επιμ.) (2004), *Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα*, Πρακτικά του 4ου Πανελληνίου Συνεδρίου της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος. Θεσσαλονίκη: εκδόσεις αδελφών Κυριακίδη, σσ. 171 – 179.

31 Σουσαμίδου, Α., Μυλωνά Ζ., & Τύρλη Β. (2007, Μάιος). Η επίδραση της ηλικίας, του φύλου και των ετών υπηρεσίας στην επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Στο Γ. Καψάλης & Α. Κατσίκης (επιμ.), *Η Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση και οι προκλήσεις της εποχής μας*, Πρακτικά

να μοιράζονται κοινές απόψεις σχετικά με το επάγγελμά τους.

Η κατανομή των τάξεων μεταξύ των εκπαιδευτικών πρέπει να γίνεται με μόνο κριτήριο την ωφέλεια των μαθητών και να πρυτανεύει το πνεύμα αμοιβαίας κατανόησης, προκειμένου να αποφεύγονται τριβές και συγκρούσεις, που θα επιβαρύνουν με αρνητικές επιπτώσεις το έργο του σχολείου³². Ο ρόλος της σχολικής κοινότητας είναι καταλυτικός στην καταπολέμηση των ανισοτήτων. Μέσα από την εκπαίδευση μπορούν να ανατραπούν θεωρίες, να εξαλειφθούν στερεοτυπικές αντιλήψεις και να επαναπροσδιοριστούν οι στάσεις και οι αξίες. Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να κρίνονται με βάση την διδακτική τους ικανότητα και όχι τις αλληλεπιδράσεις τους με βάση το φύλο³³. Οφείλουν να άρουν τις σεξιστικές διακρίσεις, συμπεριλαμβανομένου και του μύθου ότι οι άντρες είναι λιγότερο προσαρμοσμένοι και αποτελεσματικοί σε ρόλους φροντίδας και, επιπλέον, να ενθαρρύνουν τους μαθητές/τριες να ξεετάζουν και αυτοί κριτικά τις εμπειρίες τους, τις στάσεις και τις συμπεριφορές τους³⁴. Ο ρόλος άλλωστε της εκπαίδευσης είναι να δρα αντισταθμιστικά, να συμβάλλει στην άρση των ανισοτήτων που παρουσιάζονται, να καλλιεργεί μία σύγχρονη αντίληψη για τα δύο φύλα και να προάγει την ισότητα³⁵.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

Αθανασιάδης Η. & Μαρόπουλος Μ. (2007, Μάιος). Η φυσιολογία των Ελλήνων δασκάλων σε σχέση με τις σπουδές τους. Τα αποτελέσματα μιας εμπειρικής έρευνας. Στο: Γ. Καψάλης & Α. Κατσίκης (επιμ.), *Η Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση και οι προκλήσεις της εποχής μας*, Πρακτικά Συνεδρίου Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, 17-20 Μαΐου). Ιωάννινα, σ.σ. 349-357.

Αναγνωστοπούλου, Μ., Αρβανίτη, Ι., & Κανταρτζή, Ε. (2004). Η ανάληψη διδασκαλίας της Α΄ τάξης, από γυναίκες εκπαιδευτικούς. Επιλογή ή συμμόρφωση; Στο: Δ. Χατζηδήμου, Ε. Ταρατόρη, Μ. Κουγιουρούκη, Π. Στραβάκου (επιμ.), (2004), *Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική*

του Πανελληνίου Συνεδρίου του Παιδαγωγικού Τμήματος του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων (Ιωάννινα, 17-20 Μαΐου), σ.σ. 416-422.

32 Σάιτς Χ., (2007). *Οργάνωση και λειτουργία των σχολικών μονάδων*. Αθήνα: Ιδιωτική έκδοση, σ. 206.

33 Burn, E. & Pratt-Adams, S. (2015). *Men Teaching Children 3-11: Dismantling Gender Barriers*. London: Bloomsbury, p.100.

34 Γιαννάτη, Ε. (2014, Μάιος). Η οπτική του φύλου στην εκπαιδευτική διαδικασία: Glass Ceiling. Το παράδειγμα μιας διδακτικής παρέμβασης. Στο: Φ. Γούσιας (επιμ.), *Νέος Παιδαγωγός*. Πρακτικά του 1^{ου} Συνεδρίου (Αθήνα, 03-04 Μαΐου 2014), σ.σ. 1378-1385.

35 Σταυρίδου, Ε., Σολομωνίδου, Χ. & Σαχινίδου, Ν. (1999). Συγκλίσεις και αποκλίσεις στις απόψεις ανδρών και γυναικών εκπαιδευτικών για τη διδασκαλία και μάθηση των Φυσικών Επιστημών στο Δημοτικό Σχολείο. Στο: *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, τόμ. 29, σ.σ.169-190.

- Έρευνα*, Πρακτικά του 4ου Πανελληνίου Συνεδρίου της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος. Θεσσαλονίκη: εκδόσεις αδελφών Κυριακίδη, σ.σ. 171 – 179.
- Γιαννάτη, Ε. (2014, Μάιος). Η οπτική του φύλου στην εκπαιδευτική διαδικασία: GlassCeiling. Το παράδειγμα μιας διδακτικής παρέμβασης. Στο: Φ. Γούσιας (επιμ.), *Νέος Παιδαγωγός*. Πρακτικά του 1^{ου} Συνεδρίου (Αθήνα, 03-04 Μαΐου 2014), σ.σ. 1378-1385.
- Κανελλοπούλου, Σ. (2017). *Πρότυπα εκπαιδευτικής διοίκησης και φύλο*. (Μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου), Κόρινθος.
- Κανταρτζή, Ε. (1996). Αγόρια και κορίτσια στο σχολείο: Οι στάσεις και οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για το ρόλο των δύο φύλων. Στο: *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τόμ. 88, σ.σ. 39-48.
- Κυριαζή, Ν. (2002). *Η κοινωνιολογική έρευνα: κριτική επισκόπηση των μεθόδων και των τεχνικών*. Αθήνα: Πεδίο.
- Μπάκας, Θ. (2011). Η κατανομή των τάξεων μεταξύ των εκπαιδευτικών στο Δημοτικό Σχολείο. Στο: *Παιδαγωγική – θεωρία και πράξη*, τόμ. 4, σ.σ. 84 – 97.
- Μπαμπινιώτης, Γ. (2005). *Λεξικό της Νέας Ελληνικής γλώσσας*. Αθήνα: Κέντρο Λεξικολογίας.
- ΠΔ.79/2017 - ΦΕΚ 109/Α/1-8-2017, άρθρ. 10, εδάφ. 10, *Οργάνωση και λειτουργία Νηπιαγωγείων και Δημοτικών Σχολείων*.
- Σαϊτης Χ., (2007). *Οργάνωση και λειτουργία των σχολικών μονάδων*. Αθήνα: Ιδιωτική έκδοση.
- Σουσαμίδου, Α., Μυλωνά Ζ., & Τύρελη Β. (2007, Μάιος). Η επίδραση της ηλικίας, του φύλου και των ετών υπηρεσίας στην επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Στο Γ. Καψάλης & Α. Κατσίκης (επιμ.), *Η Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση και οι προκλήσεις της εποχής μας*, Πρακτικά του Πανελληνίου Συνεδρίου του Παιδαγωγικού Τμήματος του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων (Ιωάννινα, 17-20 Μαΐου), σ.σ. 416-422.
- Σταυρίδου, Ε., Σολομωνίδου, Χ. & Σαχινίδου, Ν. (1999). Συγκλίσεις και αποκλίσεις στις απόψεις ανδρών και γυναικών εκπαιδευτικών για τη διδασκαλία και μάθηση των Φυσικών Επιστημών στο Δημοτικό Σχολείο. Στο: *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, τόμ. 29, σ.σ. 169-190.
- Φίλιας, Β. (1996). Εισαγωγή στη Μεθοδολογία και τις Τεχνικές των Κοινωνικών Ερευνών. Αθήνα: Gutenberg.
- Φωτοπούλου, Β. (2013). *Επαγγελματισμός, επαγγελματική ανάπτυξη, επαγγελματική ταυτότητα και εκπαιδευτικός. Η περίπτωση των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης*. (Διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο Πατρών).

Ξενόγλωσση

- Bernstein, B. (1977). *Class, Codes and Control, Volume 3, Towards a Theory of Educational Transmissions*. Routledge and Kegan Paul: London.
- Burn, E. & Pratt-Adams, S. (2015). *Men Teaching Children 3-11: Dismantling Gender Barriers*. London: Bloomsbury.
- Cammack, C., & Kalmbach, P. (2008). Ταυτότητες φύλου, «λόγοι» και υποκειμενικότητες των εκπαιδευτικών. Στο Β., Δεληγιάννη-Κουιμτζή (επιμ.), *Εκπαιδευτικοί και φύλο*. Αθήνα: Κέντρο Ερευνών για Θέματα Ισότητας (Κ.Ε.Θ.Ι.), σ.σ.79-95.
- Ward, H. (2009, January 23). Extra pay needed to coax more men into early years. In: *Times Educational Supplement*, p.4.
- Weale, S. (2019, January 13). Drive aims to increase number of men in early years education in UK. In: *TheGuardian*, p.8.

Ιστοσελίδες

- Brownhill, S. (2010, September). *The 'brave' man in the early years (0-8): the ambiguities of the 'role model'*. Paper presented at the British Educational Research Association Annual Conference, (University of Warwick, 1-4 September 2010), Warwick, p.p.1-18. Προσπελάστηκε στις 12-09-2017 στο: <https://pdfs.semanticscholar.org/>
- Δεληγιάννη-Κουιμτζή, Β. (2003). *Ταυτότητες φύλου και σχολείο: νέες προσεγγίσεις για τον παράγοντα φύλο στο σχολικό πλαίσιο και ερευνητικά ευρήματα από την ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα*. Προσπελάστηκε στις 23-09-2018 στο: <http://www1.aegean.gr/social-anthropology/msc/activity/praktika/msc-woman-gender-gr-activity-event-sinedrio-1112102003-praktika-deligianni.pdf>
- Ιωαννίδου-Καπόλου, Ε. (2014). *Κοινωνιολογική έρευνα - μέθοδοι και τεχνικές, Σημειώσεις*. Προσπελάστηκε στις 22/02/2018 στο: <https://eportfoliogr.weebly.com/>
- Καμπούρμαλη, Ι., Μίλεση, Χ., Παπαγεωργίου, Γ., & Πασχαλιώρη, Β. (2010, Μάιος). Ο ρόλος του/ της Εκπαιδευτικού της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στην αναπαραγωγή των στερεοτύπων του φύλου και η αλληλεπίδρασή του με τα παιδιά. *Μαθαίνω πώς να μαθαίνω*, Πρακτικά του 5ου Πανελληνίου Συνεδρίου του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.) (Αθήνα, 07-09 Μαΐου 2010), σ.5. Προσπελάστηκε στις 13-04-2019 στο: http://www.elliepek.gr/documents/5o_synedrio_eisigiseis/Kam-pourmali.pdf.
- Καραμπάση, Ε., Μάνεσης, Ν., & Φλίγκου Ι. (2007, Οκτώβριος). Οι αντιλήψεις

των μαθητών του δημοτικού σχολείου για τους ρόλους των δύο φύλων. Ανακοίνωση στο Πανελλήνιο Συνέδριο της Περιφερειακής Διεύθυνσης Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Ηπείρου, «Γλώσσα, Σκέψη και Πράξη στην Εκπαίδευση», Ιωάννινα. Προσπελάστηκε στις 28/12/2018 στο: ipeir.pde.sch.gr/educonf/2/13EpagelmatikiEkpethfsi/kmf/kmf.pdf.

Moyles, J., & Cavendish, S. (2001, Σεπτέμβριος). *Male students in primary ITT: a failure to thrive, strive or survive?* Paper presented at the British Educational Research Association Annual Conference, (Leeds University, 13-15 September 2001). Leeds. Προσπελάστηκε στις 10-08-2018 στο: <http://www.leeds.ac.uk/educol/documents/00001908.htm>

Παπαγεωργίου, Γ. (2014). *Ποσοτική έρευνα*. Προσπελάστηκε στις 12/12/2018 στο: <http://sociology.soc.uoc.gr>.

Πατσιομίτου, Σ. (2015). *Ισότητα των φύλων στην εκπαίδευση: Οι γυναίκες διδάσκουν - οι άνδρες διοικούν;* Προσπελάστηκε στις 13-04-2019 στο: <https://www.academia.edu/11290455/>

Ρούσσο, Π. & Ευσταθίου, Γ. (2008). *Σύντομο εγχειρίδιο SPSS 16.0*. Προσπελάστηκε στις 30-9-2018 στο: http://old.psych.uoa.gr/~roussosp/stats/Manual_SPSS16.pdf.

Russel, K. (2013). The gender divide: Men in ECE. *EC-MENz*. Προσπελάστηκε στις 28/06/2019 στο: <https://www.ecmenz.org/resources/52-the-gender-divide-men-in-ece.html>.

Unesco, (2019). *Percentage of female teachers by teaching level of education*. Προσπελάστηκε στις 26-06-2019 στο: <http://data.uis.unesco.org/index.aspx?queryid=178>.

Βιογραφικά στοιχεία συγγραφέα

Η **Κωνσταντία Γιαλαμά** αποφοίτησε από τη Φιλοσοφικής σχολή του Α.Π.Θ. Είναι κάτοχος μεταπτυχιακού διπλώματος στις «Επιστήμες της Αγωγής» του ΕΑΠ. Υπηρετεί ως Διευθύντρια σε σχολική μονάδα της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του Ν. Πιερίας. Στοιχεία επικοινωνίας: ntinagial@hotmail.com.

Μουζίνας Απόστολος

Συμβουλευτική της σχολικής τάξης

Περίληψη

Ο τρόπος που ο δάσκαλος οργανώνει το περιβάλλον της τάξης (φυσικό και κοινωνικό) σχετίζεται άμεσα τόσο με την απόδοση των μαθητών στην ακαδημαϊκή μάθηση, όσο και με την εκδήλωση περιπτώσεων ανεπιθύμητης συμπεριφοράς των μαθητών στην τάξη. Θα ήθελα να διαπραγματευθώ, τρία βασικά παραδείγματα - μοντέλα οργάνωσης μιας τάξης, όπου θα μπορούσαν να βοηθήσουν τον εκπαιδευτικό και τον μαθητή όσον αφορά στην απόδοση, αλλά και στη συμπεριφορά του μαθητή: Το μοντέλο που ευνοεί το συναγωνισμό, το μοντέλο που ευνοεί τη συνεργασία και το μοντέλο που ευνοεί την εξατομικευμένη εργασία.

Θεωρώ ότι το κείμενο αυτό θ' αποτελέσει χρήσιμο εργαλείο, για κάθε εκπαιδευτικό και κάθε νέο συνάδελφο στο ξεκίνημά του. Αυτή η εργασία είναι ο καρπός της διαμεσολάβησης της θεωρίας και πράξης από έναν εκπαιδευτικό που έχει διδάξει σε όλες τις τάξεις δημοτικού.

Λέξειςκλειδιά: μοντέλα οργάνωσης, συναγωνισμός, συνεργασία, εξατομικευμένη εργασία

Counseling for a classroom

Abstract

The way that a teacher chooses to organize the environment of his class (both natural and social) is closely related both to the academic performance of the students and to the occasional occurrence of various unwanted student misbehavior in the classroom. There are three basic paradigms- models of classroom organization that I would like to draw my focus on, which could effectively aid both teacher and student in issues of performance and student behavior: a) The competitive model, b) the co-operative model and c) the model promoting personalized work.

I consider this very text a useful tool for every teacher and every colleague to their new beginning. This project bears the fruit of the theoretical and practical intervention of a teacher who has taught in all of the six grades of elementary school.

Keywords: competition, co-operation, personalized work

1. Εισαγωγή

Τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι μαθητές είναι εξαιρετικά διαφοροποιημένα και απαιτούν τη διαρκή αναζήτηση και αξιολόγηση αποτελεσματικών μοντέλων και τρόπων διδασκαλίας. Βοηθός σε την αναζήτηση είναι η εκπαιδευτική έρευνα, η οποία έχει αναδείξει διδακτικές προσεγγίσεις και πρακτικές που μπορούν να εφαρμοσθούν και να βελτιώσουν τη μαθησιακή διαδικασία¹.

Η εν λόγω εργασία διερευνά τον τρόπο με τον οποίο οι δάσκαλοι της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης αντιλαμβάνονται τη διδασκαλία στην τάξη, σε ομάδες μαθητών και κατά πόσο εντάσσουν στρατηγικές παρέμβασης στη μαθησιακή διαδικασία.

Κάποιες φορές, οι εκπαιδευτικοί αμφιβάλουν για το ποιες πρακτικές είναι λειτουργικές, άλλες φορές πάλι τις χρησιμοποιούν αναποτελεσματικά ή δεν τις χρησιμοποιούν καθόλου. Ενώ όλοι συμφωνούμε, ότι όλοι οι μαθητές δεν είναι ίδιοι, και ότι υπάρχει η δυνατότητα ποιοτικής διαφοροποίησης της διδασκαλίας σε μικρές ομάδες ανάλογα με τις ανάγκες των μαθητών, αυτή δύσκολα εφαρμόζεται.

Στόχος είναι η αποτελεσματική διδασκαλία για τους μαθητές στις σχολικές τάξεις με την έννοια της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, καθώς επίσης και η υποστήριξη των μαθητών σε διαφορετικά γνωστικά αντικείμενα. Στοχεύει επίσης,

1 Ματσαγγούρας, Η. (1987), *Ομαδοκεντρική διδασκαλία και μάθηση*. Αθήνα: Γλάρος, σ. 19.

να αποτελέσει για κάθε ένα χρήσιμο εργαλείο αναφοράς και να γίνει η αφορμή για δημιουργική αναζήτηση και πειραματισμό μέσα στην τάξη, μετατρέποντας αυτό σε χώρο πραγματικής μάθησης και προσωπικής ανάπτυξης.

Επίσης έχει ως στόχο να φωτίσει κάποιες πλευρές της διδασκαλίας στην τάξη ως προς την αντιμετώπιση διάφορων δυσκολιών, παραθέτοντας τα χαρακτηριστικά των μαθητών και τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν, καθώς επίσης και κάποιους τρόπους αντιμετώπισής της.

Στη συνέχεια παρουσιάζονται τα Παραδείγματα – Μοντέλα οργάνωσης της τάξης όπως, το Μοντέλο που ευνοεί το συναγωνισμό, το Μοντέλο που ευνοεί τη συνεργασία και το Μοντέλο που ευνοεί την εξατομικευμένη εργασία με πολλές παρατηρήσεις, καλές πρακτικές και διεξοδική ανάπτυξη των παραπάνω θεμάτων, λύνοντας όσο το δυνατόν περισσότερες απορίες που δημιουργούνται κατά την εφαρμογή τους στην τάξη του δημοτικού σχολείου.

Η εργασία ολοκληρώνεται με τα γενικά συμπεράσματα και τις προτάσεις.

1.1. Σκοπός της παρούσας εργασίας

Το σχολείο είναι μία μικρή κοινότητα ανθρώπων, όπου ο εκπαιδευτικός συμβουλεύει και αναλαμβάνει το ρόλο του διαμεσολαβητή ανάμεσα στο μαθητή και στη γνώση.

Σκοπός της εργασίας είναι να αναδειχθεί βάσει της συμβουλευτικής ο τρόπος, με τον οποίο διαχειρίζονται οι εκπαιδευτικοί τη σχολική τάξη, καθώς και η μελέτη εκείνων των στρατηγικών που χρησιμοποιούν πιο συχνά οι ίδιοι στη διαχείριση της τάξης τους, ώστε να πλάσουν όσο πιο δημιουργικά και αποτελεσματικά γίνεται τις μικρές παιδικές ψυχές που μάχονται μέσα από τα θρανία για μια καλύτερη τύχη. Η στάση του εκπαιδευτικού προς τους μαθητές έχει ως στόχο την αποτελεσματική διαχείριση της σχολικής τάξης, οδηγώντας στην αποτελεσματική μάθηση: να αναπτυχθούν, δηλαδή, σχέσεις όχι μόνο μεταξύ των μαθητών, αλλά και μεταξύ του εκπαιδευτικού με τους μαθητές της τάξης του, όπως και να δημιουργηθεί ένα λειτουργικό περιβάλλον από μαθησιακή-διδασκαλική και ευχάριστο από αισθητική άποψη.

Στο σχολείο, ως εκπαιδευτικοί και σύμβουλοι οφείλουμε να δημιουργούμε τις κατάλληλες συνθήκες και να δίνουμε συμβουλές ή να λύνουμε απορίες, ώστε καθημερινά να αποκτούν οι μαθητές εμπειρίες και γνώσεις, να αναπτύσσουν ικανότητες και δεξιότητες, να διαμορφώνουν στάσεις για το γενικότερο σύστημα των αξιών τους για να μπορέσουν να ενταχθούν δημιουργικά στην κοινωνική ζωή ως αυτόνομα άτομα και υπεύθυνοι ενεργοί πολίτες μιας δημοκρατικής κοινωνίας. Ο εκπαιδευτικός όχι μόνο συμμετέχει ως σύμβουλος και συντονιστής, αλλά ύστερα από κάθε συνάντηση βγαίνει πιο ωφελημένος, περισσότερο μορφωμένος².

2 Χρυσοφίδης, Κ. (1996), *Βιωματική-Επικοινωνιακή Διδασκαλία, η Εισαγωγή της Μεθόδου Project στο*

2. Αποσαφήνιση των όρων

2.1. Συμβουλευτική³

Η συμβουλευτική επιδιώκει να καθοδηγήσει, να υποστηρίξει, να προτείνει, να πληροφορήσει και σε καμία περίπτωση να επιβάλλει, να κρίνει ή να δώσει έτοιμες λύσεις.

Στην παρούσα εργασία η συμβουλευτική εξετάζεται υπό την μορφή μιας διαπροσωπικής σχέσης που αναπτύσσεται μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητή, μιας ουσιώδους επικοινωνίας με σκοπό να συνεισφέρει ευεργετικά στην πνευματική και κοινωνική διάπλαση του παιδιού.

Τον πιο σημαντικό ρόλο μέσα στο σχολείο, επωμίζεται ο εκπαιδευτικός, ο οποίος φέρει τη μεγαλύτερη ευθύνη στη σχολική του αποστολή, να καταστήσει τους μαθητές ικανούς να ενταχθούν στην κοινωνία και να αναπτύξουν οποιαδήποτε δεξιάτητα απαιτείται για την ομαλή διευθέτηση των προβλημάτων τους.

Ένας από τους τομείς που ο δάσκαλος μπορεί να παρέμβει συμβουλευτικά είναι στο πεδίο της μάθησης, η οποία πρέπει να ενεργοποιεί τόσο τη γνωστική πλευρά του μαθητή όσο τη συγκινησιακή - συναισθηματική και την κοινωνική πλευρά του. Ο ρόλος του εδώ έγκειται στην πραγματοποίηση συμβουλευτικών δραστηριοτήτων που βοηθούν το μαθητή να επιτύχει την αυτοοργάνωση και την αυτοδιαμόρφωση της μάθησης. Μέσω της παροχής προβληματισμών, της δημιουργίας ομάδων εργασίας, της αξιοποίησης των βιωμάτων του μαθητή, της αυτο-αξιολόγησης της αυτενέργειας, της πρωτοβουλίας και της αξιοποίησης της ανάπτυξης αυτόνομης συμπεριφοράς, ο εκπαιδευτικός έχει τη δυνατότητα να μεταλαμπαδεύσει σε κάθε μαθητή τα παραπάνω βαρυσήμαντα για την πνευματική και μαθησιακή του εξέλιξη στοιχεία.

Παράλληλα, η συμβουλευτική παρέμβαση του δασκάλου μπορεί να γίνει και στον τομέα των διαπροσωπικών σχέσεων και των συγκρούσεων που αναπτύσσονται στους κόλπους τους. Ο πιο σημαντικός, τομέας, στον οποίο η συμβουλευτική δράση του εκπαιδευτικού μπορεί να αποδειχτεί σωτήρια και επιτακτική είναι η ενίσχυση της αυτοεκτίμησης των μαθητών, μέσω της οποίας καλλιεργείται η κοινωνική τους συμπεριφορά και η μάθηση. Προκειμένου να διευκολυνθεί σε πολύ μεγάλο ποσοστό το συμβουλευτικό έργο του εκπαιδευτικού και να αναδειχτεί και αυτή η πτυχή της αποστολής του στο σχολείο, ο δάσκαλος - σύμβουλος χρειάζεται να έχει μια σειρά από χαρακτηριστικά, ενδεικτικά της πρόθεσής του να λειτουργήσει και συμβουλευτικά.

Σχολείο. Αθήνα: Gutenberg, σ. 80.

3 Παπάνης, Ε. Μπαλάσα, Α. (2011), *Συμβουλευτική μέσω διαδικτύου και επικοινωνία*. Θεσσαλονίκη: Αδελφών Κυριακίδη Α.Ε., σ. 19.

2.2. Ανταγωνισμός⁴

Στη σχολική τάξη έντονα είναι τα σημάδια του ατομικισμού και του εγωισμού των μαθητών, με αποτέλεσμα να αυξάνεται το αίσθημα μοναξιάς που βιώνουν, και ο ανταγωνισμός να εκλαμβάνεται σε ορισμένες περιπτώσεις ως φυσικό και επιθυμητό αποτέλεσμα. Προκειμένου όμως το σχολείο να έχει επιδόσεις θα πρέπει με άξονα τη λογική να ενισχύσει τον ανταγωνισμό και τις ατομικές ικανότητες και δεξιότητες των μαθητών του ώστε οι ίδιοι να επιφέρουν αποτελέσματα επιτυχίας. Όμως, σε ένα ανταγωνιστικό περιβάλλον οι «ανταγωνιστές» επιδιώκουν τον ίδιο στόχο, η επιτυχία του οποίου από τον έναν εμποδίζει την επιτυχία του από τον άλλο. Για έναν προσεκτικό και παρατηρητικό εκπαιδευτικό, ο «ανταγωνιστικός» μαθητής προδίδεται από την πρόθεση του να κερδίζει απέναντι σε έναν ή περισσότερους συμμαθητές του, από την εμμονή του στην προσπάθεια αυτή σε όλη τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς και από τα έντονα θετικά συναισθήματα που βιώνει, όταν επιτυγχάνει το στόχο του.

Δεν είναι λίγοι οι εκπαιδευτικοί, που προωθούν και ενδυναμώνουν την ανταγωνιστική διάθεση των μαθητών τους. Αυτό που πρέπει να προσέξουν οπωσδήποτε οι εκπαιδευτικοί είναι οι δυσμενείς επιπτώσεις της ανταγωνιστικής συμπεριφοράς των μαθητών στην ψυχολογική τους διάθεση, αλλά και στα αποτελέσματα των δραστηριοτήτων τους. Δε θα πρέπει να ξεχνάμε ότι ο ανταγωνισμός είναι αντίθετος με τη φύση της παιδαγωγικής διαδικασίας, γιατί οδηγεί τους περισσότερους σε ανασφάλεια και αρνητική αυτοαξιολόγηση, αφού στην πραγματικότητα ένας μόνο μπορεί να είναι ο καλύτερος.

2.3. Συνεργασία⁵

Συν + εργασία :

Η εργασία είναι το σύνολο των εργαζομένων με εξαρτημένη σχέση.

Η ενέργεια του ρήματος εργάζομαι, αναφέρεται στην ανθρώπινη απασχόληση με ένα συγκεκριμένο έργο, που αποσκοπεί στην πραγματοποίηση ενός συγκεκριμένου στόχου ή σκοπού.

Συνεργασία είναι το αποτέλεσμα της εργασίας δύο ή περισσότερων εργαζομένων στον ίδιο τομέα ή και στον ίδιο χώρο, η ανταλλαγή βοήθειας και υποστήριξης μεταξύ των ατόμων της ομάδας, που έχουν έναν ή περισσότερους κοινούς στόχους και σκοπούς.

Η αποτελεσματική συνεργασία σε μια σχολική ομάδα είναι μια επιλογή που βοηθάει στην επικοινωνία μεταξύ των μαθητών, στη διευκόλυνση των

4 Σαΐτη, Χ. (2007), *Ο Διευθυντής στο Σύγχρονο Σχολείο*. Αθήνα: Αυτοέκδοση, σ.σ. 278-279.

5 Κουτσογιάννης, Δ., *Λήμμα για συνεργασία*. Στο: http://www.greeklanguage.gr/greekLang/modern_greek/tools/lexica/triantafyllides/search.html?lq=%CF%83%CF%85%CE%BD%CE%B5%CF%81%CE%B3%CE%B1%CF%83%CE%AF%CE%B1&dq= (προσπελάστηκε στις 12/09/2019)

σχέσεων, στη διαχείριση των δυσκολιών και των συγκρούσεων στη σχολική τάξη. Οι μαθητές για να πετύχουν μια σωστή συνεργασία, θα πρέπει να αναγνωρίζουν τις αδυναμίες τους και να δεχτούν τα ελαττώματα των άλλων. Ταυτόχρονα, καθίσταται σημαντικό να συζητούν τις διαφορές που υπάρχουν μεταξύ τους και στη συνέχεια να τις σέβονται, αναλαμβάνοντας τις δεσμεύσεις που τους αναλογούν. Σίγουρα στις ομάδες κάποιος είναι πιο έξυπνος, κάποιος πιο εργατικός, κάποιος πιο οργανωτικός, κάποιος έχει περισσότερη εμπειρία, αλλά κανείς δεν είναι ο καλύτερος σε όλα. Αν λοιπόν εκμεταλλευτούμε την μοναδικότητα και τις διαφορετικές δεξιότητες του καθενός μαθητή, θα καταφέρουμε να έχουμε μια πετυχημένη συνεργασία.

Με τη συνεργατική συμμετοχική μάθηση συνδέεται άμεσα και η συζήτηση στην τάξη, η σωστή διεξαγωγή της οποίας αποδίδεται κυρίως στο δάσκαλο. Ο δάσκαλος φροντίζει να υπάρχει στην τάξη κλίμα δημοκρατίας και ελευθερίας, διδάσκοντας στους μαθητές τις αρχές του αλληλοσεβασμού της αντικειμενικότητας, της δικαιοσύνης, της εντιμότητας της ισότητας και της συνεργασίας. Ένα τέτοιο κλίμα στην τάξη και σε συνδυασμό με τη συλλογική προσπάθεια ενώνει ψυχικά τον εκπαιδευτικό και τους μαθητές και αυξάνει τις αλληλεπιδράσεις και την αμοιβαιότητα.

3. Παραδείγματα - Μοντέλα οργάνωσης της τάξης⁶

3.1. Μοντέλο που ευνοεί το συναγωνισμό

Στο μοντέλο αυτό η όλη οργάνωση της τάξης βασίζεται στην ατομική (σπάνια και συλλογική) υπεροχή και επιτυχία. Υπάρχει δηλαδή ένα σύστημα αξιολόγησης που συγκρίνει κάθε μαθητή με τους συμμαθητές του. Συνήθως έχουν καθιερωθεί ορισμένα ανώτερα κριτήρια, όπως να κατέχουν οι μαθητές όλη την ύλη που διδάχτηκαν ή να κατέχουν το **80%** αυτής, να λύνουν κάθε πρόβλημα στα μαθηματικά που αναφέρεται στην ύλη που διδάχτηκαν και να μην κάνουν κανένα ορθογραφικό λάθος. Τα κριτήρια αυτά καθιερώνονται κατά τον προσδιορισμό των στόχων της διδασκαλίας και κάθε μαθητής προσπαθεί να τα ικανοποιήσει. Ανάλογα με τη έκταση και το βαθμό που τα πραγματώνει, παίρνει και μια θέση στην αξιολογική κλίμακα. Ο δάσκαλος χρησιμοποιεί την παρώθηση για να παρακινήσει τους μαθητές να καταβάλουν περισσότερες προσπάθειες και να βελτιώσουν τη θέση τους στην αξιολογική κλίμακα. Συνήθως αναπτύσσεται συναγωνισμός μεταξύ των μαθητών για το ποιος θα φτάσει στις καλές θέσεις της αξιολογικής κλίμακας. Ο συναγωνισμός όμως αυτός δεν παίρνει τη μορφή του ανταγωνισμού, αλλά τη μορφή της ευγενούς άμιλλας. Ο στόχος δηλαδή του

6 Τα Παραδείγματα – Μοντέλα προέκυψαν από την εφαρμογή της θεωρίας στη διδακτική μου πράξη όπου και κατέληξα στα παρακάτω μοντέλα.

μαθητή δεν είναι να ξεπεράσει τους άλλους μαθητές, αλλά να φτάσει στις καλές θέσεις της αξιολογικής κλίμακας (όπως και οι άλλοι συμμαθητές του). Στην ορθογραφία π.χ. ο μαθητής δεν καταβάλλει προσπάθειες για να ξεπεράσει τους άλλους, αλλά για να μηδενίσει τα λάθη του.

Τα παιδιά συνήθως εργάζονται σε ατομική βάση ή σε μικρές ομάδες πάνω στα ίδια θέματα που παρουσιάζει ο δάσκαλος και απευθύνονται στο μέσο μαθητή. Υπάρχουν πάντοτε κάποιοι μαθητές στην τάξη που κατέχουν τις πρώτες θέσεις της αξιολογικής κλίμακας και κάποιοι που κατέχουν τις τελευταίες. Ο τρόπος αυτός οργάνωσης της τάξης είναι ο πιο συνηθισμένος στα σχολεία μας σήμερα.

3.1.1. Ανταγωνισμός στην τάξη⁷

Το πρώτο από τα παραπάνω μοντέλα οργάνωσης της τάξης, το οποίο ευνοεί την ανάπτυξη του συναγωνισμού (άμιλλας) μεταξύ των μαθητών μπορεί πολύ εύκολα να εκφυλιστεί σε μοντέλο που ευνοεί τον ανταγωνισμό μεταξύ αυτών. Στον ανταγωνισμό το βασικό κίνητρο των προσπαθειών του μαθητή είναι να ξεπεράσει τους συμμαθητές του. Το κίνητρο αυτό τον «ωθεί» να χαίρεται με τις αποτυχίες των συμμαθητών του, να χρησιμοποιεί ακόμη και αθέμιτα μέσα προκειμένου να πετύχει τους σκοπούς του (δηλαδή να προσπαθήσει να κερδίσει την εύνοια του δασκάλου για να αναδειχθεί), να αναπτύσσει αισθήματα εμπάθειας έναντι ορισμένων συμμαθητών του, να υποτιμά άλλους, να αισθάνεται ότι μόνο αυτός έχει αξία και κανένας άλλος. Παρόλα αυτά, αν και καλλιεργεί τον αστείρευτο εγωισμό μου, συνήθως του προκαλεί άγχος και τον εμποδίζει να διαμορφώσει ορθά δομημένες διαπροσωπικές σχέσεις με τους συμμαθητές του.

Γενικά το ανταγωνιστικό πνεύμα στην τάξη έχει σοβαρές επιπτώσεις στην κοινωνική ανάπτυξη του παιδιού.

Σήμερα δεν έχει εκλείψει το ανταγωνιστικό πνεύμα από το σχολείο όσο και αν υποστηρίζεται το αντίθετο. Στις τάξεις εξακολουθεί να υπάρχει και να συντηρείται. Επομένως, απαιτείται συστηματική προσπάθεια εκ μέρους του δασκάλου για να αντικαταστήσει το ανταγωνιστικό πνεύμα με το πνεύμα της ευγενούς άμιλλας και της αυτοάμιλλας.

3.1.2. Αποφυγή καλλιέργειας του ανταγωνισμού στην τάξη

Συνήθειες του δασκάλου που καλλιεργούν τον ανταγωνισμό στην τάξη και πρέπει να αποφεύγονται:

⁷ Κουτσογιάννης, Δ., *Λήμμα για ανταγωνισμός*. Στο: http://www.greeklanguage.gr/greekLang/modern_greek/tools/lexica/triantafyllides/search.html?lq=%CE%B1%CE%BD%CF%84%CE%B1%CE%B3%CF%89%CE%BD%CE%B9%CF%83%CE%BC%CE%BF&dq= (προσπελάστηκε στις 12/09/2019)

Η συνήθεια του δασκάλου να αξιολογεί την πρόοδο κάθε μαθητή σε σύγκριση με την πρόοδο των υπολοίπων και να καλλιεργεί συστηματικά την άποψη ότι οι μαθητές που φτάνουν στις υψηλές θέσεις της αξιολογικής κλίμακας αξίζουν περισσότερο από τους άλλους.

Η συνήθεια του δασκάλου να λαμβάνει περισσότερο υπόψη τη γνώμη των πιο καλών μαθητών στα μαθήματα, να αναθέτει σ' αυτούς τους καλύτερους ρόλους, να δείχνει περισσότερη κατανόηση στα παραπτώματα αυτών από ό,τι δείχνει στα παραπτώματα των μαθητών που δεν έχουν πολύ καλές επιδόσεις.

Έτσι υποστηρίζεται έμπρακτα ότι οι μαθητές που κατέχουν υψηλές θέσεις στην αξιολογική κλίμακα σε ό,τι αφορά τις επιδόσεις τους στα μαθήματα αξίζουν περισσότερο από τους υπόλοιπους συμμαθητές τους.

Η συνήθεια που έχει ο δάσκαλος να επαινεί και να προβάλλει ενώπιον της τάξης το έργο μόνο των καλών μαθητών χωρίς να δίνει μεγάλη σημασία στο έργο των άλλων μαθητών.

Η συνήθεια να παρωθεί ορισμένους καλούς μαθητές με απονομή καλών βαθμών, εάν τα καταφέρουν στα μαθήματα, ενώ απειλεί τους αδύνατους μαθητές με απονομή κακών βαθμών, εάν δεν τα καταφέρουν στα μαθήματα.

Ο τρόπος διδασκαλίας του που απευθύνεται ομοιόμορφα σε όλους τους μαθητές και οι απαιτήσεις του να εργάζονται όλοι στον ίδιο ρυθμό και να φτάσουν όλοι στα ίδια επίπεδα επίδοσης (στον ίδιο χρόνο) καλλιεργούν τον ανταγωνισμό.

Ο προ ιδεασμός του δασκάλου ότι ένα ποσοστό των μαθητών αναμένεται να έχει καλές επιδόσεις στα μαθήματα ενώ ένα άλλο όχι συμβάλλουν στην ανάπτυξη του ανταγωνιστικού πνεύματος στην τάξη, καθώς συντελεί στον διαχωρισμό των μαθητών σε καλούς και κακούς, γεγονός που συνοδεύεται και με διαφορετική στάση του δασκάλου απέναντι σε κάθε περίπτωση.

3.1.3. Απόψεις και δραστηριότητες του δασκάλου που παρακολούθησαν την ανάπτυξη του ανταγωνιστικού πνεύματος.

Η άποψη ότι υπάρχουν καλοί και κακοί μαθητές δεν ισχύει. Όλα τα παιδιά μαθαίνουν και επιτυγχάνουν καλές επιδόσεις αρκεί να δεχθούν την κατάλληλη καθοδήγηση, ώστε να προσαρμοστούν τα προγράμματα στα μέτρα τους, και να τους δοθεί τόσο ο χρόνος όσο η βοήθεια που χρειάζονται.

Όλα τα παιδιά έχουν αξία και συνεπώς η γνώμη όλων των παιδιών είναι σπουδαία.

Όλα τα παιδιά έχουν καλές επιδόσεις σε κάποιον τομέα οι οποίες πρέπει να επισημαίνονται.

Ο δάσκαλος να επαινεί ενώπιον της τάξης τις προσπάθειες και το έργο όλων των μαθητών.

Να μη συγκρίνεται η πρόοδος του κάθε μαθητή με την πρόοδο των άλλων

μαθητών, αλλά με το προηγούμενο επίπεδο προόδου αυτού.

Ο δάσκαλος πρέπει να συμβουλευτεί και να προσπαθεί να βοηθήσει όλα τα παιδιά:

- α) Να αναπτύξουν ορθές διαπροσωπικές σχέσεις σε όλα τα επίπεδα, σχέσεις που να βασίζονται στον αμοιβαίο σεβασμό και την εκτίμηση,
- β) να αναπτύξουν το συνεργατικό πνεύμα και να ενταχθούν στην κοινωνική ζωή της τάξης,
- γ) να αναλαμβάνουν όλα τα παιδιά ρόλους και να τους ασκούν με επάρκεια,
- δ) να ενθαρρύνονται όλα τα παιδιά να αναλαμβάνουν ευθύνες και να παίρνουν πρωτοβουλίες.
- ε) να παρέχει στα παιδιά που έχουν ανάγκη εξατομικευμένη και ικανοποιητική βοήθεια.

3.2. Μοντέλο που ευνοεί τη συνεργασία

Σύμφωνα με το μοντέλο αυτό η τάξη χωρίζεται σε ομάδες ή αν ο αριθμός των μαθητών είναι μικρός, όλη η τάξη αποτελεί μια ομάδα. Κάθε ομάδα αναλαμβάνει να επεξεργαστεί ένα θέμα και όλα τα μέλη της προσπαθούν από κοινού να υλοποιήσουν επιτυχώς τις εργασίες που της έχουν ανατεθεί. Στην ομάδα όλα τα μέλη της θεωρούνται ότι είναι εξίσου σπουδαία, γιατί καθένα συμβάλλει με το δικό του τρόπο στην επιτυχία των στόχων της ομάδας.

Τα παιδιά μέσα στις ομάδες βρίσκουν ευκαιρίες να αναπτύξουν και να διερευνούν θέματα, να αναζητούν από κοινού λύσεις, να συμμετέχουν στις αποφάσεις της ομάδας και να επηρεάζουν τις δραστηριότητες της ομάδας.

Το μοντέλο αυτό βοηθά ιδιαίτερα τους μαθητές να αναπτύξουν το συνεργατικό πνεύμα και να χρησιμοποιούν τις τεχνικές του διαλόγου, να αποκτήσουν την ικανότητα να παίρνουν υπεύθυνες αποφάσεις και σημαντικές πρωτοβουλίες⁸. Ο ρόλος του δασκάλου είναι να συμβουλευτεί, να υποβοηθά και να διευκολύνει τους μαθητές στο έργο τους.

3.2.1. Οργάνωση ομάδων εργασίας

Όταν η εργασία της τάξης οργανώνεται σύμφωνα με το μοντέλο που ενισχύει τη συνεργασία μεταξύ των μαθητών είναι ανάγκη να καλλιεργείται στα παιδιά κατά τρόπο συστηματικό το ομαδικό πνεύμα και η ομαδική συμπεριφορά.

Οι μαθητές εργάζονται σε ομάδες με έναν ενθουσιασμό, ο οποίος λείπει, όταν εργάζονται ατομικά. Αυτό συμβαίνει, γιατί αισθάνονται περισσότερη ασφάλεια μέσα στην ομάδα και νιώθουν περισσότερο την αξία τους από ό,τι

8 Κανάκης, Ι. (1987), *Η οργάνωση της διδασκαλίας - μάθησης με ομάδες εργασίας*. Αθήνα: Τυπωθήτω, σ. 87.

αισθάνονται όταν εργάζονται ατομικά⁹.

Οι έρευνες έδειξαν ότι τα παιδιά που εργάζονται σε ομάδες έχουν αποκτήσει θετικότερη κοινωνική συμπεριφορά και παρουσιάζουν πολύ λιγότερες περιπτώσεις ανεπιθύμητης συμπεριφοράς στην τάξη από τα παιδιά που εργάζονται ατομικά¹⁰. Επίσης ορισμένες ικανότητες, όπως είναι η ικανότητα να ερευνούν ένα θέμα πολύπλευρα, η ικανότητα να παίρνουν αποφάσεις, να αναλαμβάνουν υπεύθυνες θέσεις απέναντι σε ένα θέμα, να διαλέγονται, να λαβαίνουν υπόψη τις γνώμες των άλλων και η ικανότητα να δείχνουν κατανόηση αναπτύσσονται καλύτερα μέσω των ομάδων εργασίας παρά με ατομική προσπάθεια (παρέλειψα την επανάληψη της λέξης 'ικανότητα'). Οι διαπιστώσεις αυτές ενισχύουν την άποψη ότι πρέπει να οργανώνεται η ομαδική εργασία στην τάξη με συστηματικό τρόπο.

3.2.2. Κατάρτιση των ομάδων

Ο χωρισμός της τάξης σε ομάδες μπορεί να γίνει με βάση το αντικείμενο μελέτης, τα ενδιαφέροντα των παιδιών, ή με βάση τις ανάγκες των παιδιών. Στην πρώτη περίπτωση δεν παρατηρείται ομοιογένεια μεταξύ των μελών της ομάδας ως προς τις ικανότητες, ενώ στη δεύτερη περίπτωση υπάρχει ομοιογένεια.

Οι καταρτιζόμενες ομάδες μπορεί να είναι μικρές (2-3 μαθητές) ή και μεγαλύτερες (μέχρι 8 μαθητές)¹¹. Οι ομάδες αυτές μπορεί να αλλάζουν τακτικά, ίσως και μερικές φορές την ημέρα, ανάλογα με τις ανάγκες της στιγμής. Καταρτίζονται όχι μόνο με σκοπό την επίτευξη περισσότερης ακαδημαϊκής μάθησης, αλλά και για κάθε είδους επιδίωξη. Για παράδειγμα καταρτίζονται ομάδες με σκοπό να διερευνηθεί ένα θέμα από πολλές πλευρές και η κάθε ομάδα να παρουσιάσει μια πλευρά του θέματος, οι καλύτεροι μαθητές να βοηθήσουν τους πιο αδύνατους, να ενισχυθεί η συνεργασία μεταξύ των μαθητών, να μειωθεί ο ανταγωνισμός μεταξύ τους και να βελτιωθεί το επίπεδο της κοινωνικής ανάπτυξης αυτών.

3.2.3. Ομαδική συμπεριφορά¹²

Οι μαθητές δε γνωρίζουν εκ των προτέρων τη συμπεριφορά τους μέσα στην ομάδα, αλλά τη μαθαίνουν εργαζόμενοι σε ομάδες. Αυτό σημαίνει ότι αντικείμενο-κλειδί του κάθε δασκάλου είναι να βοηθήσει τα παιδιά να μάθουν σωστές μορφές ομαδικής συμπεριφοράς.

9 Μανταγοπούρας, Η. (1988), *Οργάνωση και Διεύθυνση της Σχολικής Τάξης: θεωρία και πράξη της οργανωτικής Διδακτικής*. Αθήνα: Γρηγόρη.

10 Δερβίσης, Σ. (1998), *Οι μαθητές μιας τάξης ως κοινωνική ομάδα και η ομαδοκεντρική διδασκαλία*. Αθήνα: Gutenberg.

11 Κανάκης, Ι. (1987), *Η οργάνωση της διδασκαλίας - μάθησης με ομάδες εργασίας*. Αθήνα: Τυπωθήτω, σ. 137.

12 *Οργανωσιακή Συμπεριφορά και Ηγεσία: Οι βάσεις της Ομαδικής Συμπεριφοράς*. Στο: <http://eclass.teion.gr/modules/units/?course=DE-DE165&id=1940> (προσπελάστηκε στις 21/06/2019)

Μεταξύ των μορφών αυτών πρέπει να προσεχθούν ιδιαίτερα τα παρακάτω:

- Κάθε δραστηριότητα στην οποία προβαίνει η ομάδα πρέπει να είναι απόφαση της ομάδας.
- Κάθε μέλος της ομάδας να ακούει με προσοχή τα άλλα μέλη της όταν μιλούν.
- Κάθε μέλος της ομάδας να ενώνει τις προσπάθειές του με τις προσπάθειες των άλλων μελών για να παραχθεί το «ομαδικό προϊόν».
- Κάθε μέλος της ομάδας να συνεργάζεται αρμονικά με τα άλλα μέλη της.
- Όλες οι αποφάσεις της ομάδας να προέρχονται από συναίνεση των μελών της.
- Τα προβλήματα να αντιμετωπίζονται με διάλογο μεταξύ των μελών της ομάδας.
- Οι περιπτώσεις διαφωνιών δεν αγνοούνται, αλλά αντιμετωπίζονται με διάλογο.

Είναι πολύ εύκολο μέσα στην ομάδα να γεννηθούν και να εξελιχθούν ανεπιθύμητες μορφές συμπεριφοράς, όπως μερικά μέλη της να συσπειρωθούν και να αποτελέσουν ιδιαίτερη ανεπίσημη υποομάδα (κλίκα) που μπορεί να ελέγχει τις δραστηριότητες της ομάδας ή μερικά από τα μέλη της να μην αποδέχονται τα άλλα ή ακόμη κάποιο από τα μέλη της να προσπαθεί να επιβάλει τις απόψεις του στα άλλα. Επίσης είναι δυνατό όλη την εργασία της ομάδας να την εκτελούν ορισμένα μόνο από τα μέλη της, ενώ τα άλλα να αδρανούν ή να αποφεύγουν την εργασία. Απαιτείται συνεπώς ιδιαίτερη προσοχή εκ μέρους του δασκάλου, ώστε προλαβαίνοντας τέτοιες καταστάσεις ή να αντιμετωπίζονται πριν ακόμη προλάβουν να εξελιχθούν.

3.2.4. Διδασκαλία της ομαδικής συμπεριφοράς¹³

Η ομαδική συμπεριφορά δεν καθίσταται αυτονόητη μόνο και μόνο λόγω της ευκαιριακής συμμετοχής των παιδιών στις δραστηριότητες κάποιας ομάδας. Αν π.χ. αναθέσουμε σε μερικά παιδιά να επεξεργαστούν ένα θέμα δε σημαίνει ότι έχουν αποκτήσει ή ότι θα αποκτήσουν την ομαδική συμπεριφορά ως συνέπεια της συμμετοχικής αυτής εργασίας. Αυτή η συμπεριφορά αφομοιώνεται ύστερα από συστηματική και μεθοδευμένη προσπάθεια του δασκάλου, δηλαδή ύστερα από συστηματική διδασκαλία.

Η όλη διαδικασία της διδασκαλίας της ομαδικής συμπεριφοράς περνά από ορισμένα στάδια, όπως:

Ο δάσκαλος προδιαθέτει και ευαισθητοποιεί τα παιδιά με συζητήσεις σχετικά με τις ομάδες, τη χρησιμότητά τους και τις διαδικασίες για τις οποίες εργάζονται.

Προσδιορίζει τις μορφές συμπεριφοράς, τις δεξιότητες που πρέπει

13 Κοσσυβάκη, Φ. (2006), *Εναλλακτική Διδακτική. Προτάσεις για μετάβαση από τη Διδακτική του Αντικειμένου στη Διδακτική του Ενεργού Υποκειμένου*. Αθήνα: Gutenberg. σ. 388.

να αποκτήσει κάθε μέλος της ομάδας για να μπορεί η ομάδα να λειτουργεί αποτελεσματικά, όπως για παράδειγμα, να επιτυγχάνεται η αρμονική συνεργασία των μελών της και η ελεύθερη, ισάξια κατανομημένη, έκφραση απόψεων και ιδεών των μελών της ομάδας.

Παρουσιάζει στα παιδιά βαθμιαία κάθε μια από τις μορφές αυτές με τη βοήθεια μοντέλων συμπεριφοράς. Σκηνοθετεί δηλαδή καταστάσεις και επιδεικνύει τις μορφές συμπεριφοράς που πρέπει να αποκτήσουν τα μέλη της ομάδας.

Δίνει ευκαιρίες στα παιδιά να ασκηθούν στη μορφή συμπεριφοράς ή τη δεξιότητα που παρατήρησαν π.χ. για να ασκηθούν τα παιδιά στη δεξιότητα “όλα τα μέλη της ομάδας ακούουν (ακροώνται) με προσοχή όταν κάποιος από αυτά μιλά” ο δάσκαλος επινοεί το παιχνίδι “μάντεψε ποιος”. Στην αρχή κάθε μέλος της ομάδας διηγείται ένα περιστατικό από τη ζωή του, πώς πέρασε τις διακοπές ή κάτι άλλο. Ύστερα ένα από τα μέλη της που παίρνει τη θέση του συντονιστή απευθύνει ερωτήσεις στα άλλα μέλη που σχετίζονται με τις διηγήσεις του κάθε παιδιού: “Ένα μέλος της ομάδας ταξίδεψε στην Πελοπόννησο. Μάντεψε ποιος είναι”. “Ένα μέλος της ομάδας ταξίδεψε με αεροπλάνο. Μάντεψε ποιος είναι”.

Στη συνέχεια δίνει ευκαιρίες στα παιδιά να εργαστούν σε πραγματικές καταστάσεις ομαδικής εργασίας και να εφαρμόσουν τη δεξιότητα που διδάχτηκαν (άσκηση στη δεξιότητα).

Γίνεται αξιολόγηση με συμμετοχή και της ομάδας σχετικά με το πόσο σωστά εφαρμόζονται στην πράξη οι δεξιότητες που διδάχτηκαν. Παίρνονται αποφάσεις σχετικά με την περαιτέρω βελτίωσή τους, αν παρατηρείται κάποια ανεπάρκεια.

3.3. Προσδιορισμός του αντικειμένου εργασίας της ομάδας¹⁴

Ο προσδιορισμός του αντικειμένου εργασίας της ομάδας και ο σχεδιασμός των εργασιών της πάνω στο αντικείμενο αυτό περνά από τις εξής φάσεις:

Στην αρχή γίνεται συζήτηση στην τάξη και επισημαίνονται ορισμένα θέματα που πρέπει να πληρούν της περαιτέρω μελέτης και επεξεργασίας.

Καταρτίζονται οι ομάδες και κάθε ομάδα αναλαμβάνει ένα θέμα για επεξεργασία.

1. Η ομάδα προσδιορίζει τους στόχους που πρέπει να επιτευχθούν.
2. Η ομάδα προσδιορίζει τα χρονικά όρια μέσα στα οποία θα επιτευχθούν οι στόχοι της.
3. Η ομάδα προσδιορίζει τις διαδικασίες εργασίας και τον ρόλο κάθε μέλους της.
4. Η ομάδα ορίζει κάποιο μέλος της ως συντονιστή των εργασιών της.
5. Η ομάδα ορίζει τον τόπο και τον χρόνο των συζητήσεών της.

14 Χατζηδήμου, Δ., Αναγνωστοπούλου, Μ. (2011), *Οι ομάδες εργασίας των μαθητών στην εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη: Αδελφών Κυριακίδη. σ.σ. 40-41.

6. Η ομάδα, τέλος, προσδιορίζει τις διαδικασίες αξιολόγησης του έργου της και τα κριτήρια επιτυχίας των στόχων της.

Πολλές φορές το αντικείμενο εργασίας της ομάδας προσδιορίζεται από την ίδια την ομάδα. Αν το θέμα προσφέρεται, η ομάδα δημιουργεί υποομάδες, καθεμιά από τις οποίες αναλαμβάνει για μελέτη μια πλευρά του θέματος.

4. Μοντέλο που ευνοεί την εξατομικευμένη εργασία

Στο μοντέλο αυτό κάθε μαθητής εργάζεται πάνω σε δικό του θέμα και με δικό του ρυθμό ακολουθώντας τα ενδιαφέροντά και τις δυνατότητές του. Η πρόοδος του κάθε μαθητή δε συγκρίνεται με την πρόοδο των συμμαθητών του, αλλά με την προηγούμενη κατάσταση αυτού. Δεν υπάρχει συναγωνισμός μεταξύ των μαθητών, αλλά κάθε μαθητής προσπαθεί να γίνει καλύτερος από το χθες. Ο ρόλος του δασκάλου περιορίζεται στο να προβαίνει σε σωστή διάγνωση, ώστε να τοποθετεί κάθε μαθητή στο επίπεδο μάθησης που του ταιριάζει και να καταρτίζει το ανάλογο πρόγραμμα εργασίας.

4.1. Τα Ατομικά Ειδικά Προγράμματα (ΑΕΠ) στο Γλωσσικό μάθημα¹⁵

Τα Ατομικά Ειδικά Προγράμματα (ΑΕΠ) στο Γλωσσικό μάθημα περιλαμβάνουν δραστηριότητες που αναφέρονται κυρίως στην προφορική έκφραση (ανακοινώσεις), τη διαλογική συζήτηση, τη δραματοποίηση, την ακρόαση, την τεχνική της ανάγνωσης, την κατανόηση κειμένων, τη χρήση γραμματικών και συντακτικών φαινομένων, καθώς και βασικού λεξιλογίου, στην ορθογραφία και στις ποικίλες μορφές της γραπτής έκφρασης.

Ειδικότερα περιλαμβάνει:

Δραστηριότητες που αναφέρονται στην προφορική έκφραση σε συνεχή λόγο.

- ο Δίνεται η ευκαιρία στο μαθητή να ανακοινώνει τις εμπειρίες και τα βιώματά του.
- ο Παρακινείται να περιγράψει διάφορες εικόνες, αντικείμενα ή καταστάσεις.
- ο Καλείται να διηγηθεί σε συνεχή λόγο την έννοια αυτού που διάβασε ή άκουσε ή να διηγηθεί μια ιστορία ή να πει ένα παραμύθι.
- ο Του ζητούνται διάφορες πληροφορίες.

Δραστηριότητες που αναφέρονται στη διαλογική συζήτηση.

- ο Ο δάσκαλος αναπτύσσει συζήτηση με το μαθητή πάνω σε θέματα που σχετίζονται με τις εμπειρίες και τα βιώματα του μαθητή.
- ο Αναπτύσσει συζήτηση πάνω στις ιδέες του κειμένου που ο μαθητής διάβασε

15 Βλαχόπουλου, Λ. (2015), *Οδηγός εξατομικευμένου προγράμματος οικογενειακής υποστήριξης*. ΥΠΕΠΘ-Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής.

ή άκουσε, πάνω στα πρόσωπα του κειμένου και τις πράξεις των προσώπων αυτών.

- ο Αναπτύσσει συζήτηση πάνω στις διάφορες εικόνες του κειμένου με στόχο την προέκταση των νοημάτων του αναγνώσματος.
- ο Σχολιάζονται διάφορα άλλα θέματα ή ασκείται κριτική πάνω σ' αυτά κ.τ.λ.

4.2. Δραματοποίηση¹⁶ (όταν η διδασκαλία δεν είναι εξατομικευμένη)

Τα παιδιά υποδύονται τους ρόλους των προσώπων του κειμένου και εκφράζονται με δικά τους λόγια ή επαναλαμβάνουν τα λόγια του βιβλίου.

Τα παιδιά δραματοποιούν μια ιστορία ή ένα παραμύθι που άκουσαν.

4.3. Ακρόαση¹⁷

Ο δάσκαλος διαβάζει μεγαλόφωνα το αναγνωστικό κείμενο ενώ ο μαθητής «ακούει». Στη συνέχεια αναπτύσσεται συζήτηση πάνω στο περιεχόμενο του κειμένου. Η ανάγνωση του κειμένου μπορεί να επαναληφθεί δυο ή τρεις φορές.

Ο δάσκαλος διηγείται μια ιστορία ή ένα παραμύθι και στη συνέχεια αναπτύσσεται συζήτηση πάνω στο περιεχόμενο αυτών.

Ο δάσκαλος διαβάζει μια ιστορία ή ένα παραμύθι και στη συνέχεια αναπτύσσεται συζήτηση πάνω στο περιεχόμενο αυτών.

Μπορεί να χρησιμοποιεί κασέτα με παραμύθια, ιστορίες και διάφορα άλλα.

Σε περίπτωση ομάδας παιδιών, ένας μαθητής διαβάζει μεγαλόφωνα το αναγνωστικό κείμενο ή ένα άλλο κείμενο ενώ οι συμμαθητές του ακροώνται. Ύστερα αναπτύσσεται συζήτηση πάνω στο περιεχόμενο αυτών.

Κάποιος μαθητής διηγείται μια ιστορία ή παραμύθι, ενώ οι άλλοι ακροώνται.

5. Συμπεράσματα και προτάσεις

Κανένα από τα παραπάνω μοντέλα οργάνωσης της τάξης δε φαίνεται να είναι επαρκές για να επιτευχθούν οι στόχοι που θέτει το σχολείο σήμερα. Το πρώτο μοντέλο (να αναφέρεις ποιο είναι το μοντέλο) ενθαρρύνει ορισμένους μαθητές να καταβάλουν περισσότερες προσπάθειες ώστε να αναπτυχθεί η ευγενής άμιλλα μεταξύ τους, αλλά ταυτόχρονα αποθαρρύνει άλλους. Επίσης αδυνατεί να ενισχύσει περαιτέρω την ανάπτυξη συνεργατικού πνεύματος μεταξύ των μαθητών και τη δυνατότητά τους να καταβάλουν συλλογικές προσπάθειες για την επίτευξη κοινού στόχου.

16 Κοντογιάννη, Α. (2000), *Η δραματική τέχνη στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σ. 45.

17 Η ακρόαση προέκυψε από την εφαρμογή της θεωρίας στη διδακτική μου πράξη όπου και παρατήρησα ότι οι μαθητές δεν έχουν ασκηθεί να ακούνε αυτόν που μιλάει.

Το δεύτερο μοντέλο βοηθά το μαθητή να αναπτύξει σπουδαίες ικανότητες, όπως είναι η ικανότητα να συνεργάζεται, η ικανότητα να διαλέγεται, η ικανότητα να παίρνει αποφάσεις, αλλά δε βοηθά ορισμένους μαθητές που έχουν ανάγκη ατομικής βοήθειας.

Το τρίτο μοντέλο βοηθά το μαθητή να αναπτύξει τις πνευματικές δυνάμεις του, αλλά δεν τον βοηθά να αναπτύξει ικανότητες στον κοινωνικό τομέα.

Ύστερα από τα παραπάνω, ο δάσκαλος δεν μπορεί να εφαρμόσει ένα μόνο από τα μοντέλα αυτά για να οργανώσει την εργασία της τάξης του και να αποκλείσει τα άλλα μοντέλα εναλλακτικά ή συνδυασμένα. Μπορεί δηλαδή να εφαρμόζει διαφορετική μορφή οργάνωσης της τάξης σε διαφορετικά θέματα και σε διαφορετικές ώρες την ημέρα, όπως την πρώτη ώρα που είναι η ώρα της Ανάγνωσης, μπορεί να οργανώσει την εργασία κατά το πρώτο μοντέλο, τη δεύτερη ώρα που είναι η ώρα της Ορθογραφίας να εφαρμόσει το τρίτο μοντέλο που ενισχύει την εξατομικευμένη προσπάθεια, ενώ την τρίτη ώρα που είναι η ώρα της Ιστορίας, μπορεί να εφαρμόσει το δεύτερο μοντέλο, το οποίο ενισχύει τη συνεργασία και το διάλογο. Έτσι καλλιεργούνται και αναπτύσσονται όλες οι δυνάμεις του παιδιού.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- Βλαχόπουλου, Α. (2015), *Οδηγός εξατομικευμένου προγράμματος οικογενειακής υποστήριξης*.
- ΥΠΕΠΘ-Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής.
- Δερβίσης, Σ. (1998), *Οι μαθητές μιας τάξης ως κοινωνική ομάδα και η ομαδοκεντρική διδασκαλία*. Αθήνα: Gutenberg.
- Κασσωτάκης, Μ. (2002), *Συμβουλευτική και επαγγελματικός προσανατολισμός: Θεωρία και πράξη*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Κανάκης, Ι. (1987), *Η οργάνωση της διδασκαλίας - μάθησης με ομάδες εργασίας*, Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Κογκούλης, Ι. (2004), *Η σχολική τάξη ως κοινωνική ομάδα και η ομαδοσυνεργατική Διδασκαλία και Μάθηση*. Θεσσαλονίκη: Αδερφών Κυριακίδη.
- Κοντογιάννη, Α. (2000), *Η δραματική τέχνη στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κοσσυβάκη, Φ. (2006), *Εναλλακτική Διδακτική. Προτάσεις για μετάβαση από τη Διδακτική του Αντικειμένου στη Διδακτική του Ενεργού Υποκειμένου*. Αθήνα: Gutenberg.
- Ματσαγγούρας, Η. (1987), *Ομαδοκεντρική διδασκαλία και μάθηση*, Αθήνα: Γλάρος.
- Ματσαγγούρας, Η. (1988), *Οργάνωση και Διεύθυνση της Σχολικής Τάξης. θεωρία*

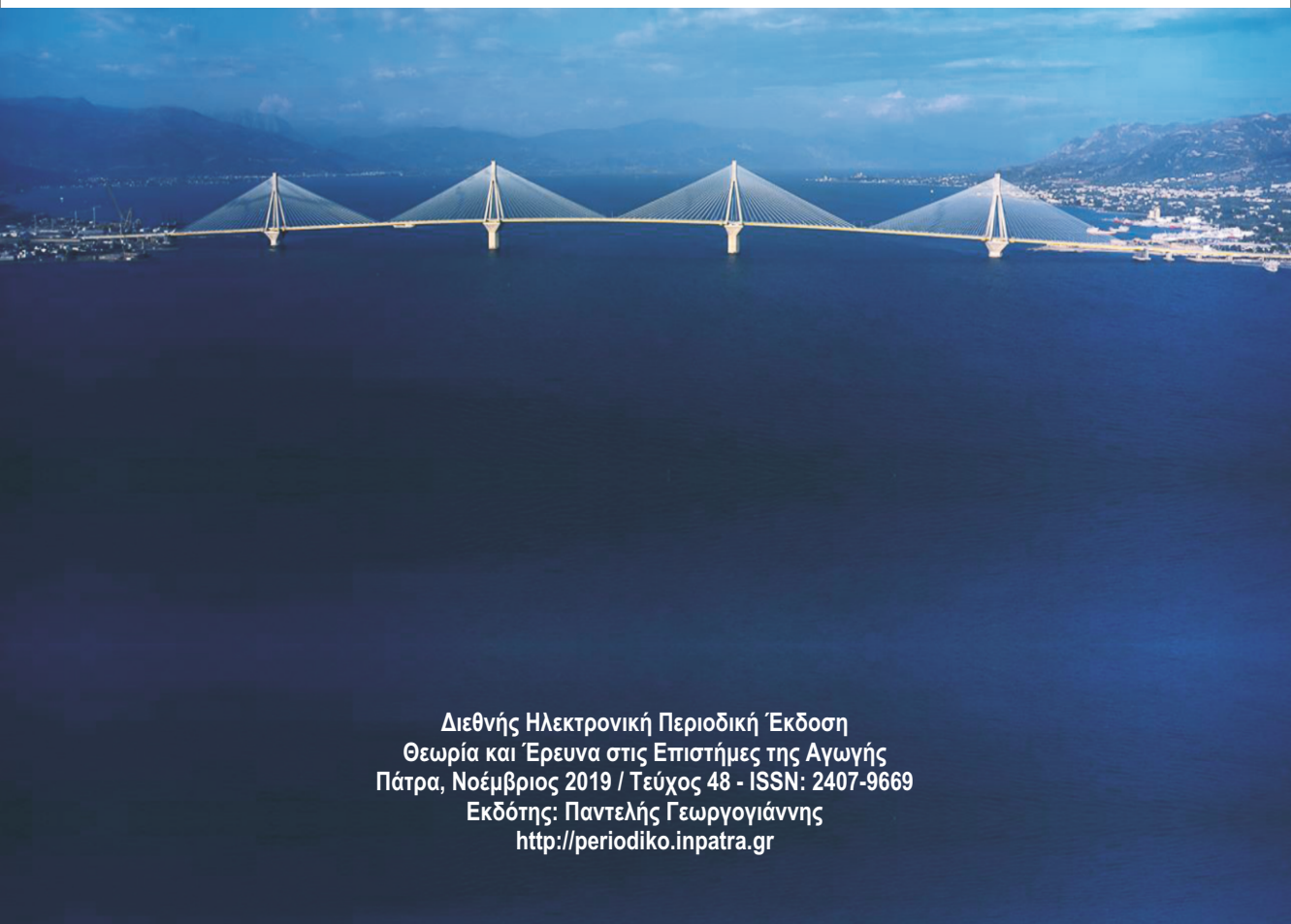
- και πράξη της οργανωτικής Διδακτικής. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Παπάνης, Ε. Μπαλάσα, Α. (2011), *Συμβουλευτική μέσω διαδικτύου και επικοινωνία*. Θεσσαλονίκη: Αδελφών Κυριακίδη Α.Ε.
- Ρέλλος, Ν. (2000), *Για μια επίκαιρη διδασκαλία*. Αθήνα: Gutenberg.
- Αναγνωστοπούλου, Μ. (2001), *Η ομαδική διδασκαλία στην εκπαίδευση: Μια θεωρητική και εμπειρική προσέγγιση*. Θεσσαλονίκη: Αδελφών Κυριακίδη.
- Πυργιωτάκης, Ι. (1998), *Κοινωνικοποίηση και εκπαιδευτικές ανισότητες*, Αθήνα: Μ. Γρηγόρης.
- Χατζηδήμου, Δ., Αναγνωστοπούλου, Μ. (2011), *Οι ομάδες εργασίας των μαθητών στην εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη: Αδελφών Κυριακίδη.
- Χρυσafίδης, Κ. (1996), *Βιωματική-Επικοινωνιακή Διδασκαλία, η Εισαγωγή της Μεθόδου Project στο Σχολείο*. Αθήνα: Gutenberg.

Ιστοσελίδες

- Κουτσογιάννης, Δ., *Λήμμα για συνεργασία*. Στο: http://www.greek-language.gr/greekLang/modern_greek/tools/lexica/triantafyllides/search.html?lq=%CF%83%CF%85%CE%BD%CE%B5%CF%81%CE%B3%CE%B1%CF%83%CE%AF%CE%B1&dq=
- Οργανωσιακή Συμπεριφορά και Ηγεσία: Οι βάσεις της Ομαδικής Συμπεριφοράς*. Στο: <http://eclass.teiion.gr/modules/units/?course=DE-DE165&id=1940>

Βιογραφικά στοιχεία συγγραφέα

Ο κ. **Απόστολος Μουζίνιας** γεννήθηκε στην Καρδίτσα. Αποφοίτησε από την Παιδαγωγική Ακαδημία Λάρισας. Εξομοίωση πτυχίου, Τμήματος Παιδαγωγικό Δημοτικής Εκπαίδευσης Αθηνών. Σπούδασε στην Ανώτατη Παιδαγωγική Σχολή Ludwigsburg Γερμανίας. Μεταπτυχιακές σπουδές στο Μ. Δ. Δ. Ε. Αθηνών. Μετεκπαιδεύτηκε στην Ειδική Αγωγή στο Πανεπιστήμιο Tor Vergara της Ρώμης. Εξειδίκευση στη Διοίκηση Σχολικών μονάδων – Πανεπιστήμιο Πατρών. Εξειδίκευση στη Συμβουλευτική – Πανεπιστήμιο Αιγαίου. Είναι εκπαιδευτικός Ειδικής Αγωγής στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Εργάζεται τα τελευταία χρόνια ως Διευθυντής σε Δημοτικά Σχολεία στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Έχει πλούσια συγγραφική δράση με άρθρα και δημοσιεύσεις σε θέματα Ειδικής Αγωγής και Συμβουλευτικής..



Διεθνής Ηλεκτρονική Περιοδική Έκδοση
Θεωρία και Έρευνα στις Επιστήμες της Αγωγής
Πάτρα, Νοέμβριος 2019 / Τεύχος 48 - ISSN: 2407-9669
Εκδότης: Παντελής Γεωργογιάννης
<http://periodiko.inpatra.gr>