



**KNOWLEDGE WORDS
PUBLICATIONS**

MULTILINGUAL ACADEMIC JOURNAL OF EDUCATION AND SOCIAL SCIENCES

VOLUME 2 ISSUE 2

ISSN 2308-0876

www.kwpublications.com



MULTILINGUAL ACADEMIC JOURNAL OF EDUCATION AND SOCIAL SCIENCES



EDITORIAL TEAM

Editor-in-Chief

Dinas Kostas, University of Western Macedonia, Greece

Founding Editor

Verma Gajendra, University of Manchester, UK

Associate Editors

Griva Eleni, University of Western Macedonia, Greece

Panitsides Eugenia, Hellenic Open University, Greece

Editorial Assistant

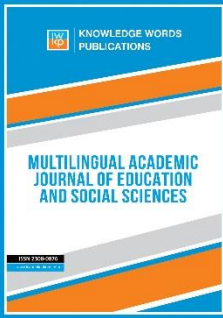
Myrto Dina, University of Western Macedonia, Greece

Editorial Board

1. Alevriadou Anastasia, University of Western Macedonia, Greece
2. Barkas Panagiotis, University of "EQREM ÇABEJ", Gjirokastra, Albania
3. Blandul Valentin, University of Oradea, Romania
4. Bradea Adela, University of Oradea, Romania
5. Chiper Sorina, "Alexandru Ioan Cuza" University of Iasi, Romania
6. Dimasi Maria, Democritus University of Thrace, Greece
7. Galantomos Ioannis, University of the Aegean, Greece
8. Gougoulakis Petros, Stockholm University, Sweden
9. Iordanides George, University of Western Macedonia, Greece
10. Karoulla-Vrikki Dimitra, European University, Cyprus
11. Kalekin- Fishman Devorah, University of Haifa, Israel
12. Karalis Thanasis, University of Patras, Greece
13. Koutselini Mary, University of Cyprus
14. Kyridis Argyris, Aristotle University of Thessaloniki, Greece
15. Nikolaou George, University of Ioannina, Greece
16. Pavlenko Olena, Mariupol State University, Ukraine
17. Reçka Liljana, University Eqrem Çabej, Gjirokastra, Albania
18. Shkurtaj Gjovalin, University of Tirana, Albania
19. Sinha R.B.N., B.S. College, Danapur, Patna, India
20. Spinthourakis Athena-Julia, University of Patras, Greece
21. Stamou Anastasia, Aristotle University of Thessaloniki, Greece
22. Valtchev Boian, Sofia University "St. Kliment Ohridski", Bulgaria
23. Vounchev Boris, Sofia University "St. Kliment Ohridski", Bulgaria
24. Voyevutko Natalya, Mariupol State University, Ukraine

TABLE OF CONTENTS (Volume 2, Issue 2)

Sr.	Paper Title	Page No.
1	The "Very Successful L2 Learner" in the Sixth Grade of the Greek Elementary School as Portrayed through a Qualitative Study Author(s): Athina Vrettou	1-15
2	Designing a Set of Procedures for the Conduct of Peer Observation in the EFL Classroom: A Collaborative Training Model towards Teacher Development Author(s): Maria D. Tzotzou	16-29
3	Primary Teachers' and Principals' Attitudes towards Conflict Phenomenon in Schools in Greece Author(s): George D. Iordanides, Thomas Bakas, Anna Ch. Saiti, Amalia A. Ifanti	30-52
4	The Views of Preschool Students on the Issue of Quality of Education in Kindergartens: A Survey of "Infant Voices". Author(s): Tzamali Dimitra	53-74
5	The Human Right to the City Author(s): Symeon Mavridis	75-91
6	Information Handling Manner as Main Unifying Factor in Community Building Author(s): Christos Karageorgopoulos	92-106



MULTILINGUAL ACADEMIC JOURNAL OF EDUCATION AND SOCIAL SCIENCES



The “Very Successful L2 Learner” in the Sixth Grade of the Greek Elementary School as Portrayed through a Qualitative Study

Athina Vrettou

To Link this Article: <http://dx.doi.org/10.6007/MAJESS/v2-i2/1386>

DOI: 10.6007/MAJESS/v2-i2/1386

Received: 07 July 2014, Revised: 29 September 2014, Accepted: 04 November 2014

Published Online: 17 December 2014

In-Text Citation: (Vrettou, 2014)

To Cite this Article: Vrettou, A. (2014). The “Very Successful L2 Learner” In The Sixth Grade Of The Greek Elementary School As Portrayed Through A Qualitative Study. *Multilingual Academic Journal Of Education And Social Sciences*, 2(2), 1–15.

Copyright: © The Authors 2014

Published by Knowledge Words Publications (www.kwpublications.com)

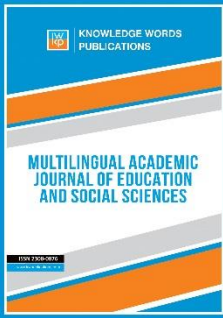
This article is published under the Creative Commons Attribution (CC BY 4.0) license. Anyone may reproduce, distribute, translate and create derivative works of this article (for both commercial and non-commercial purposes), subject to full attribution to the original publication and authors. The full terms of this license may be seen at: <http://creativecommons.org/licences/by/4.0/legalcode>

Vol. 2, No. 2, 2014, Pg. 1 – 15

<https://kwpublications.com/journals/journaldetail/MAJESS>

JOURNAL HOMEPAGE

Full Terms & Conditions of access and use can be found at
<https://kwpublications.com/pages/detail/publication-ethics>



The “Very Successful L2 Learner” in the Sixth Grade of the Greek Elementary School as Portrayed through a Qualitative Study

Athina Vrettou, MA, PhD
Aristotle University of Thessaloniki, Greece
Email: avrettou@sch.gr

Abstract

Rubin’s (1975) seminal article on “successful learners” instigated prolific research into those language learning strategies which would distinguish a good from a poorer learner in order to diminish the difference between them. Dearth of similar research in the Greek context, especially at primary educational level, gave rise to a study of a quantitative and a qualitative paradigm with the purpose of investigating the strategies of Greek-speaking 6th-graders in elementary schools according to their language proficiency, motivation, and gender in Thessaloniki in 2008 (Vrettou, 2011). This paper presents the qualitative data collected through semi-structured short interviews of 30 participants, long interviews of 12 students as well as interviews of those informants’ Greek and English language teachers (24 in total). The results depicted the excelling lower intermediate or B1 (Council of Europe, 2001) level student. Implications for teachers include aiming for the characteristics of this very successful learner, being strategic ingenuity, very high motivation, divergence from rote memorization with a lot of critical thinking, and high metacognition. Such features are supported in the new Greek Cross-Thematic Curriculum Framework for Compulsory Education (2003), accentuating the importance of strategy instruction in the EFL classroom.

Keywords: Language Learning Strategies, Language Proficiency Level, Motivation to Learn English, The “Very Successful L2 Learner”, Primary Education.

Introduction

Since the 1960s, wide variation in learners’ ultimate attainment in a second or foreign language (L2) gave rise to the study of individual differences, especially of language learning aptitude and motivation. In the 1970s, the field of individual differences was stimulated by research on the “good language learner”, which put forward the concept of language learning strategies, another trait which helped students on their journey to success (Dörnyei, 2005).

In her landmark article “What the “good language learner” can teach us”, Rubin (1975) suggested that knowledge of the makings of “successful learners” could be included in classroom instructional strategies for poorer learners to maximize their performance.

Aside from Rubin’s (1975, 1981), all the early “good language learner” studies (Naiman, Frölich, Stern, and Todesco, 1978; Stern, 1975) identify the language learner characteristics which are conducive to success: attention to both form and meaning while communicating, active involvement in language learning, awareness of the learning process, and use of metacognition so as to assess progress and needs as well as to control one’s learning (Ellis, 1994).

As data have accumulated over the years, researchers have come to the realization that “no single ideal set of characteristics existed” as different sorts of language learners can have various talents in a variety of settings (Oxford, 2008: 306). This paper will delineate such talents and settings so as to attempt to answer the complicated question of what actually makes for such a good learner.

As there is lack of similar research in the Greek context, a qualitative study will also be presented with the aim of pinpointing the distinguishing traits of specific excelling EFL students at primary educational level.

Research Review

In language learning, “good” or “successful” outcomes have generally been equated with proficiency or achievement in an L2. However, the ingredients of successful learning have been an object of controversy since a very large number of variables are involved (Griffiths, 2008b). The most prominent ones which research has identified as contributors to success include specific learner traits, aspects of the teaching and learning situation, and particular linguistic knowledge to be acquired.

Learner Characteristics

Undoubtedly, good language learners are motivated. Work in the 1970s, 80s and 90s has shown strong relationships between motivation and proficiency in an L2 (Gardner, 1985, 2001; Masgoret and Gardner, 2003). In fact, Skehan’s (1989) tentative conclusion that motivation is the cause of achievement seems to be confirmed in causal modeling techniques (Gardner, Tremblay, and Masgoret, 1997). The study of a range of motivational constructs considering the reasons for learning a target language, whether being integrative or instrumental (Gardner, 2001), intrinsic or extrinsic (Noels, 2001), have added to the impact of this factor in language learning.

Consistently predicting learning outcomes has also been language learning aptitude, that is, a special ability for learning foreign languages, which is separate from general intelligence. As all learners may become reasonably proficient in an L2, aptitude can advance the rate and speed of learning, reflecting existing strengths and weaknesses in cognitive abilities (Ellis, 1994) not only in adults but also in young learners (Milton and Alexiou, 2006). Although it was originally perceived as a stable cognitive trait (Carroll, 1962), accommodation of the aptitude profiles of learners appears to be a challenging prospect in order to maximize their efficiency (Ranta, 2008). Age and gender are the most stable learner characteristics. Research evidence in the 1970s (Krashen, Scarcella, and Long, 1979/82) fostered the popular belief that the younger the better, mainly attributed to the existence of a critical period beyond which native-like proficiency is very hard to achieve. However, counter research evidence seems to refute the strong version of the

critical period hypothesis (Nikolov and Djigunovic, 2006; Singleton, 2001); moreover, longitudinal classroom-based studies (Cenoz, 2003; Munoz, 2006) have indicated that older starters can also prove to be efficient learners.

As to gender, perusal of large studies and meta-analyses of studies on sex differentiation in verbal abilities in the normal population suggests that language proficiency differences are non-existent. In early language learning, girls slightly exceed boys but this advantage gradually disappears in childhood (Wallentin, 2009). Thus, any differentiation in language acquisition may well be related to social practices that construct identities (Eckert and McConnel-Ginet, 1999).

Another learner trait is learning style, which refers to a rather consistent way of processing information from the environment (Nel, 2008). A number of sensory styles (i.e. visual, auditory, and kinesthetic/tactile or haptic), environmental (related to sound, light, temperature etc), and sociological (connected to group or individual work or teacher authority) styles constitute perceptual learning preferences which have been identified (Reid, 1995). Cognitive style preferences have been expressed in bipolar opposite terms, such as “field dependent versus field independent”, “impulsive versus reflective”, or “global versus analytic” (Psaltou-Joycey, 2010). In the literature, some researchers have found positive and statistically significant correlations of field independence (i.e. tendency to analysis and breaking down information into its component parts) with achievement. Overall, none the less, it appears that no one style is typical of good language learners as various styles can lead to success (Nel, 2008).

Personality, often included in learning style taxonomies (Reid, 1995; Psaltou-Joycey, 2010), is a very important factor in the learning process. It has widely been measured along four bi-polar scales: (1) extraversion-introversion (focusing on the outer world of activity or the inner world of ideas and experiences); (2) sensing-intuition (empirically inclined versus relying on intuition and imagination); (3) thinking–feeling (making decisions rationally versus using personal or social values); (4) judging–perceiving (taking action in a planned way seeking closure versus preferring flexibility and spontaneity keeping options open). Ehrman (2008) contends that at the Foreign Service Institute where she worked, introversion was over-represented in the highest achievers in an oral interview test together with intuition, thinking, and judging. That might imply that teachers should identify their students’ learning styles and personalities and give them activities that are most functional for them.

Good language learners also seem to hold positive beliefs about themselves as language learners and about the language they are learning (White, 2008). The impact of beliefs is likely to be indirect by exerting influence on the L2 learning strategies deployed by learners (Ellis 2008), especially beliefs connected to self-efficacy (Yang, 1999), i.e. a person’s judgment of their performance (Bandura, 1986).

According to Griffiths (2008c), L2 learning strategies are physical or mental activities consciously selected by learners in order to regulate and thus facilitate their language learning. Comparison of strategy classification schemes through confirmatory factor analysis has indicated that Oxford’s (1990) six-factor model of memory, cognitive, compensation, metacognitive, affective, and social strategy categories appears to be more powerful in accounting for learners’ strategy use (Hsiao and Oxford, 2002). Quite a lot of research has revealed positive and statistically significant relations between reported strategy use and proficiency (O’Malley and Chamot, 1990; Peacock and Ho, 2003; Vrettou, 2009, 2011; Wharton, 2000).

Another learner characteristic considered to be a major determiner of language learning effectiveness is metacognition (Chamot and O'Malley, 1994). The term denotes thinking about one's thinking, containing critical reflection of one's knowledge and doings (Anderson, 2005). Thus, it involves keeping focused, planning one's learning, setting goals and objectives as well as self-monitoring and self-evaluating (Oxford, 1990). Researchers generally agree that raising awareness of one's learning can lead to better learning (Anderson, 2008; Cotterall and Murray, 2009; Pintrich, 2002). In other words, good language learners make frequent use of metacognitive strategies (Griffiths, 2008a; O'Malley and Chamot, 1990).

Finally, actively contributing to one's learning is regarded as advantageous to successful learning by many theorists. Deeply rooted in 18th- and 19th-century philosophical work on the society and the individual, the idea of autonomy permeates a democratic society, which is built upon active individuals who respect the autonomy of others. Revived interest in the philosophical dimension of autonomy in education has led to education policy reform initiatives around the world (Benson, 2006).

Aspects of the Teaching and Learning Situation

Over the course of time, a rich diversity of approaches and methods has been deployed in language teaching and learning. Despite the lack of a firm research basis, approaches and methods are actually prescriptive of what and how to teach (Richards and Rodgers, 2001). The breadth of available options and the peculiarities of particular learners in particular social and cultural contexts render teachers and learners the challenge of eclecticism in procedures followed in order to promote success in language learning. Hence, teachers should be flexible, adaptable and creative in order to enhance their students' learning efficacy. As there are many ways to learn a language well, good language learners, on the other hand, can flexibly employ the methods which are most appropriate for them to achieve their goals (Griffiths, 2008d).

Strategy instruction may also aid learners in improving on the language being learned. All models for strategy instruction suggest explicit teacher demonstration and modeling, and underscore students' evaluation, choice, and transfer of strategies to other tasks. Among other issues, the influence of a learner's culture and context of learning should carefully be considered in strategy intervention (Chamot, 2008).

Instruction in task analysis in task-based learning could additionally assist learners to progress. Being part of the planning phase in metacognitive procedures, task analysis starts with identification of the task purpose, proceeds with task classification, and is concluded with the task demand stage, where strategies and actions that need to be taken for the completion of a task are considered. In that way, learners can be trained to select the strategies that are most appropriate for a task rather than pick strategies at random (Rubin and McCoy, 2008).

Furthermore, an informed policy on corrective feedback on the part of the teacher could also be paramount to the advancement of learners so that a balance might be kept between correction and encouragement. Error correction should be associated with the focus of a lesson activity in which it appears while fostering the expectation of positive feedback in the affective domain to sustain motivation (Roberts and Griffiths, 2008).

L2-related Goals

Attaining proficiency in an L2 requires a great amount of effort on the part of learners, who aim to acquire linguistic knowledge (regarding pronunciation, vocabulary, grammar, and functions) as well as skills (listening, speaking, reading, and writing). That is a demanding journey to be taken arduously and patiently.

First of all, good language learners seem to have clear and acceptable pronunciation (Brown, 2008). Although pronunciation is generally absent from school curricula (MacDonald, 2002), mastery of it is fundamental since lack of intelligibility can break down any effort for successful communication. What is more, in recent research, the importance of native-like pronunciation emerges as it has shown positive and statistically significant links with language proficiency (Green and Oxford, 1995; Lan and Oxford, 2003; Peacock and Ho, 2003; Vrettou, 2009; 2011).

Moreover, learners regarded as good need to systematically build up their vocabulary knowledge and acquire fluency using important vocabulary strategies such as guessing from context, using word parts, using dictionaries, and using memorization techniques, particularly the keyword technique (Nation, 2001). Teaching and extensive practicing of these strategies can help learners to reflect on and control their learning (Moir and Nation, 2008).

In addition, as Rubin (1975) suggested, good language learners attend to form, often referred to as grammar, and acquire strategies for learning it (Bade, 2008). Communicative language teaching calls for attention to the structural aspects of language in order to communicate meanings effectively in various situations (Littlewood, 1992). To that end, emphasis on the comprehension and development of language functions, i.e. the uses to which particular grammatical forms are put, can essentially contribute to the development of a good learner's communicative competence (Tajeddin, 2008). Giving the students practice in form within a communicative context can help them in making the "leap" from form-focused accuracy to fluency in production (Ur, 2003).

To conclude, since language involves both reception and production, good language learners need to be equipped with effective listening strategies, especially prediction, inferring, monitoring, and clarifying (White, 2008); good oral strategies, which facilitate the development of oral skills not limited to specific situations, facilitate learning useful vocabulary and completion of specific speaking tasks (Kawai, 2008); effective reading strategies, such as developing clear goals for their reading, monitoring, and securing comprehension of the text (Schramm, 2008); and good writing characteristics, such as reading a lot in the target language, attending to vocabulary, meaning, and form, and creating their own opportunities to write (Gordon, 2008).

The Good Learner in the Greek ELT Context

The English language was introduced in the last three grades of the Greek state elementary school in 1987. In 2003, when the Cross-Thematic Curriculum Framework for Compulsory Education was published, English instruction was extended to the third grade of primary education. Since 2010, English has additionally been taught on a pilot basis in the first and second grades of elementary school in 800 schools around the country.

Despite the longer hours provided in foreign language education by the state, it is a characteristic in Greece that the majority of the young learners have private tuition alongside state school instruction with the aim of obtaining a language certificate to be included among future career qualifications (Alexiou and Mattheoudakis, 2013).

Based on cognitive theories of learning and the communicative task-based approach in second language acquisition, the new curriculum for the nine-year compulsory education, that is, elementary and junior high school, aims for a holistic approach to content learning whereby interdisciplinary (or cross-thematic) connections and relationships are established and supported. As for learners, they are expected to develop responsible well-rounded personalities through cultivation of their cognitive, emotional, and social skills and abilities. More specifically, the “good language learner” does not rely on memorization and seeks knowledge through discovery having “learning how to learn” strategies and using technology and resources. He/she has good communicative skills (in listening, speaking, reading, writing, argumentation etc), metacognitive strategies, critical and creative thinking abilities, high motivation, and cooperativeness.

As regards the cross-thematic curriculum framework for foreign languages and particularly English, the principles of foreign language literacy, multilingualism, and multiculturalism are promoted. Hence, the good language learner should pay attention to pronunciation, develop the four language skills, foster communication and mediation skills as well as develop linguistic and cultural consciousness.

The new pilot Integrated Foreign Languages Curriculum (Ενιαίο Πρόγραμμα Σπουδών Ξένων Γλωσσών (ΕΠΣ-ΞΓ) 2011), which is common for all languages taught at the Greek state school and integrates all levels of education, introduces the novelty of identifying language proficiency levels according to the Council of Europe CEFR levels (Council of Europe 2001), and linking foreign language school education to the State Certificate of Proficiency (“Kratiko Pistopoiitiko Glossomatheias” or KPG). Thus, streaming all students into levels of proficiency and teaching them materials appropriate for their needs with the aid of technology can assist in the attainment of A2-B1 levels at the end of elementary school while B2-C1 levels can be reached at the end of junior high school. Consequently, an A2 level 6th-grader in elementary school may be described as “good” or “successful”; a B1 level peer can be regarded as “very good” or “very successful”.

The Study

The current study (Vrettou, 2011) hoped to explore Greek-speaking young learners’ strategic behavior in the Greek context, where similar research evidence is lacking (Psaltou-Joycey and Sougari, 2010; Παπάνης, 2008). More importantly, the aim was to discover strategic ways which can help elementary school students improve their EFL learning with pedagogical implications for their teaching.

The study, which was conducted for a doctoral thesis, was comprised of two parts. In the first part, quantitative data were collected through cluster sampling; in the second and third parts, which are to be reported here, individual short and long interviews were held respectively through the method of simple random clustering (Aaker, Kumar, and Day, 1995).

For the qualitative parts of the study, students were randomly selected in such a way so that all three proficiency levels which came up in the study (that is, A1, A2, and B1 levels), both genders, and the three areas of the city where they came from could equally be represented.

Research Tools and Participants

During the first part of the study, the variables of language proficiency level, motivation to learn English, and gender were examined in relation to the strategy use of 763 6th-graders of

elementary schools in the western, central, and eastern administrative areas of the city of Thessaloniki in the year 2008. The students were administered an adapted form of Oxford's (1990) 7.0 version of the Strategy Inventory for Language Learning (SILL); that is a strategy questionnaire composed of six strategy categories, namely, memory, cognitive, compensation, metacognitive, affective, and social ones. The informants' motivation to learn English was measured by the average of their responses to three questions on the background questionnaire concerning liking English, will or desire to learn the language, and effort expended on the task, following Gardner's (2001) socioeducational model of second language acquisition. In addition, the standardized Quick Placement Test (QPT: UCLES, 2001) measured linguistic proficiency.

In the part with the short individual semi-structured interviews, which lasted 15-30 minutes each, 30 students were examined. In the beginning, they were required to state their English learning experience and text books being taught outside of school (in case they were attending private English classes). Questions were targeted at the assessment of the students' motivation (concerning their liking of the foreign language and will to learn it) and were generally formulated on the basis of items on the strategy questionnaire which had been significantly affected by proficiency level and motivation to learn English in the statistical data; ways, if any, of constant improvement of the learners' English were also sought.

In the third part, 12 students participated with long one-on-one semi-structured interviews lasting 30-60 minutes each (depending on the students' answers). Apart from the questions included in the short interviews, additional questions were asked (with regard to effort expended on learning and to classroom-related factors, that is, whether the students were satisfied with the course books, the teachers, and the way of teaching; if they were satisfied with their English performance; if they preferred rote learning to learning the gist in their own words; if they liked questions seeking their own personal judgment, i.e. when their opinion was asked for; and, aside from rote memorization, what other ways helped them to learn English words better). As for the 12 Greek and 12 English language teachers of those interviewees, they were asked to provide qualitative information about the students' learning profiles so that a fuller picture of their personalities and learning could be drawn.

Data Collection and Analysis

Before the conduct of the interviews, held in Greek by the researcher herself, the participants were informed of the aim of the whole procedure: to investigate their English learning habits thoroughly. The students were encouraged to express themselves in a free way. As far as the Greek and English language teachers are concerned, they were deemed to be instrumental in delineating their students' learning.

All the answers in the interviews were hand-written since tape-recording was not allowed by the Pedagogical Institute and the Ministry of Education, which gave permission for the present study. Besides, the teachers' answers were taken down in the form of notes to create a relaxed atmosphere knowing that any personal information regarding the students would easily be erased. Anonymity was safeguarded in relation to any kind of information given by the students and teachers, too.

The analysis performed was qualitative evaluating the interview data in order to validate and elaborate the quantitative data gathered.

Findings and Discussion

According to the QPT scores, three proficiency levels were identified for the 763 participants of the study: the beginning or A1 level (34.6%), the elementary or A2 level (54.8%), and the lower intermediate or B1 level (10.6%).

The results of the 30 short interviews validated the statistical results of the study. That is to say, the higher the proficiency level of the interviewees, the more motivated they were found to be; the more they used reviewing, tried to talk like native English speakers, took part in English conversations, and read English books; they also used the compensatory strategies of guessing from context and using a synonym or circumlocution as well as the metacognitive strategies of paying attention when somebody is speaking, thinking about their progress, and planning their schedule to a higher degree; they also utilized the affective strategy of noticing their nervousness and the social strategy of asking questions in English to a greater extent. It should be noted that in the quantitative results of the study, among extra strategies significantly related to proficiency were avoiding word-for-word translation, attending to the grammar system of the language, trying to find as many ways as possible to use one's English, listening carefully, and writing texts in English, thus developing all the four linguistic skills.

What is more, the responses to the question whether they tried to improve their English constantly indicated the children's strategic ingenuity. The beginners believed that more studying, asking questions, and reviewing could make them better learners. The elementary students suggested that reading texts in order to work on pronunciation, reading books and writing summaries of them, listening to English songs, practicing English with others, and playing with cards written in English or playing electronic games could help the children further their English performance. The lower intermediates were the most resourceful of all coming up with more alternative strategies. For the purpose of advancing their English, they would read English books, use dictionaries, listen to the course book CD to improve their pronunciation, listen to songs, practice English with others, travel to England for practice, have a native English speaker for a teacher, watch movies without subtitles, and use the vocabulary and grammar they had been taught.

The 12 students' long interviews yielded similar results in respect of all the questions asked in the short interviews corroborating the statistical data once more. Thus, the high motivation of higher proficiency students was confirmed again.

As regards the microlevel of motivation, all students seemed to have positive attitudes towards the teachers and the way of teaching. However, more than half of the interviewees made complaints about the course book series taught at the time in state elementary schools for being especially tedious with childish topics in contrast to the interesting books taught at the private EFL institutes they attended.

All the informants were generally satisfied with their performance in English. The majority of them preferred learning the gist of new information in their school subjects to rote learning. Nevertheless, all the lower intermediates were enamored of expressing their views on matters seeking their personal opinion showing their disposition towards critical consideration.

When asked about ways which help them to learn English words better, the beginners were the least resourceful reading and copying the words, spelling them, making examples, or creating tags with names of objects on them. The elementary students used language-related strategies such as finding synonyms, antonyms, or derivatives, breaking the words down into parts, creating

sentences, using the new words in writing assignments, making flashcards, and drawing on them. The third group were even more flexible strategically as they would look at vocabulary use through examples, they would create their own examples, try to find links with related words, practice pronunciation and vocabulary in reading texts, use a dictionary, write compositions and summaries, hold debates, and above all, use the words they had been taught both orally and in writing, thus exploiting all linguistic skills.

The information conveyed by the Greek and English language teachers of the 12 participants in the long interviews portrayed the learning profiles of the students at the three proficiency levels. Low motivation and adherence to rote learning characterized the beginners. Varying degrees of motivation marked the elementary students. As for the lower intermediates, who represent the “very successful” learner in elementary school, they distinguished themselves as exceptional students in their classes and were particularly diligent, responsible, open-minded, organized, and very mature for their age. They had well-developed critical abilities deviating from plain rote memorization, and were highly motivated to learn the English language in order to enhance their learning (aside from resorting to a large number of strategies, as clearly shown in the students’ short and long interviews).

There is some relatively recent research into the strategy use of the successful learner, which is in accordance with the present study. Takeuchi (2003) compiled the characteristics of 160 good foreign language learners in autobiographical accounts of strategy use in the Japanese context. All of the learners used metacognitive strategies, such as maximizing opportunities to use the language, were concerned with vocabulary building, pronunciation accuracy and grammar rules, avoided translation, guessed meanings, and used strategies related to listening, speaking, reading, and writing.

Griffiths (2003); Peacock and Ho (2003) conducted interviews which indicated the intimate association of motivation with success in language learning, which was also evident in Gan, Humphreys, and Hamp-Lyons (2004); Qingquan, Chatupote, and Teo (2008) together with the importance of metacognitive qualities. Besides, Griffiths’ (2003) data highlighted her high achievers’ frequent use of strategies, which were deployed by the high proficiency students in her main study, too.

Pedagogical Implications and Conclusion

This research has shown strong relationships of strategy use with language proficiency and motivation to learn English (Vrettou, 2011). The interviews part confirmed the statistical data and conducted to the depiction of the “very successful” learner, who is at a lower intermediate level in elementary school (Ενιαίο Πρόγραμμα Σπουδών (ΕΠΣ-ΞΓ) 2011). The attributes of such an excelling learner should be targeted in primary education in order to further students’ performance.

Some of the lower intermediate interviewees had received intensive English instruction in the private sector, which could explicate their advanced level. Notwithstanding, many of them were apparently ahead of their level (one third of the B1 group in the short interviews and half of that group in the long interviews) as the years of their learning experience and the materials they were being taught at the time of the research both in the state and private sector clearly indicated an A2 level. Since all the above learners were very flexible and ingenious strategy users,

it appears that strategy training might enrich students' strategic repertoire in order to meet the challenges of English learning within the foreign language classroom and beyond.

It is also important that critical thinking abilities be nourished by all teachers in all the school subjects so as to broaden the students' horizons away from plain memorization.

Metacognitive skills should additionally be developed so that all students learn to plan and organize their learning, set specific goals and objectives, and seek practice opportunities to use the language.

Finally, students' liking of English and desire to learn it need to be boosted as much as possible so that efforts put into learning could be increased with the aim of promoting foreign language prowess.

References

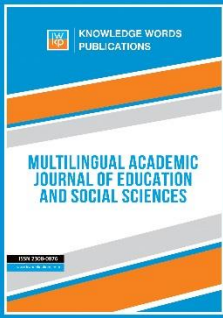
- Aaker D. A., Kumar, V., and Day, G. S. (1995). *Marketing research: 5th edition*. New York: John Wiley and Sons Inc.
- A Cross-Thematic Curriculum Framework for Compulsory Education: Diathematikon Programma. (2003). (Translated from) the Official Government Gazette. Issue B', 303-304/13-03-03. Athens: Ministry of National Education and Religious Affairs—Pedagogical Institute [on line]. Available: http://www.pi.schools.gr/programs/depps/index_eng.php [6/3/2009]
- Alexiou, T., and Mattheoudakis, M. (2013). Introducing a foreign language at primary level: Benefits or lost opportunities? The case of Greece. *Research Papers in Language Teaching and Learning*, 4 (1), 99-119.
- Anderson, N. J. (2005). L2 learning strategies. In E. Hinkel (ed.), *Handbook of research in second language teaching and learning*. Mahwah, New Jersey and London: Lawrence Erlbaum Associates, 757-771.
- Anderson, N. J. (2008). Metacognition and good language learners. In C. Griffiths (ed.), *Lessons from good language learners*. Cambridge: Cambridge University Press, 99-109.
- Bade, M. (2008). Grammar and good language learners. In C. Griffiths (ed.), *Lessons from good language learners*. Cambridge: Cambridge University Press, 174-184.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall, Inc.
- Benson, P. (2006). Autonomy in language teaching and learning. *Language Teaching*, 40, 21-40.
- Brown, A. (2008). Pronunciation and good language learners. In C. Griffiths (ed.), *Lessons from good language learners*. Cambridge: Cambridge University Press, 197-207.
- Carroll, J. B. (1962). The prediction of success in intensive foreign language training. In R. Glaser (ed.), *Training research and education*. Pittsburgh, PA: University of Pittsburgh Press, 87-136.
- Cenoz, J. (2003). The influence of age on the acquisition of English: General proficiency, attitudes and code-mixing. In M. P. García Lecumberri (eds), *Age and the acquisition of English as a foreign language*. Clevedon: Multilingual Matters, 77-93.
- Chamot, A. U. (2008). Strategy instruction and good language learners. In C. Griffiths (ed.), *Lessons from good language learners*. Cambridge: Cambridge University Press, 266-281.
- Chamot, A. U., and O'Malley, J. M. (1994). Language learner and learner strategies. In Nick C. Ellis (ed.), *Implicit and explicit learning of languages*. London: Academic Press, 371-392.

- Cotterall, S., and Murray, G. (2009). Enhancing metacognitive knowledge: Structure, affordances and self. *System*, 37, 34-45.
- Council of Europe. (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dörnyei, Z. (2005). *The psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition*. Mahwah New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Eckert, P., and McConnell-Ginet, S. (1999). New generalizations and explanations in language and gender research. *Language in Society*, 28, 185-201.
- Ehrman, M. (2008). Personality and good language learners. In C. Griffiths (ed.), *Lessons from good language learners*. Cambridge: Cambridge University Press, 61-72.
- Ellis, R. (1994). *The study of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, R. (2008). Learner beliefs and language learning. *Asian EFL Journal*, 10 (4), 1-11.
- Gan, Z., Humphreys, G., and Hamp-Lyons, L. (2004). Understanding successful and unsuccessful EFL students in Chinese Universities. *The Modern Language Journal*, 88 (2), 229-244.
- Gardner, R. C. (1985). *Social Psychology and second language learning: The role of attitudes and motivation*. London: Edward Arnold.
- Gardner, R. C. (2001). Integrative motivation and second language acquisition. In Z. Dörnyei and R. Schmidt (eds), *Motivation and second language acquisition*. Manoa, Hawaii: University of Hawaii Press, 1-19.
- Gardner, R. C., and Tremblay, P. F., and Masgoret, A.-M. (1997). Towards a full model of second language learning: An empirical investigation. *The Modern Language Journal*, 81 (3), 344-362.
- Gordon, L. (2008). Writing and good language learners. In C. Griffiths (ed.), *Lessons from good language learners*. Cambridge: Cambridge University Press, 244-254.
- Green, J. M., and Oxford, R. (1995). A closer look at learning strategies, L2 proficiency and gender. *TESOL Quarterly*, 29 (2), 261-297.
- Griffiths, C. (2003). Language learning strategy use and proficiency [on line]. Available: <http://researchspace.auckland.acnz/bitstram/2292/9/5/01front.pdf> [6/18/2009]
- Griffiths, C. (2008a). Age and good language learners. In C. Griffiths (ed.), *Lessons from good language learners*. Cambridge: Cambridge University Press, 35-48.
- Griffiths, C. (ed.). (2008b). *Lessons from good language learners*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Griffiths, C. (2008c). Strategies and good language learners. In C. Griffiths (ed.), *Lessons from good language learners*. Cambridge: Cambridge University Press, 83-98.
- Griffiths, C. (2008d). Teaching/learning method and good language learners. In C. Griffiths (ed.), *Lessons from good language learners*. Cambridge: Cambridge University Press, 255-265.
- Hsiao, T.-Y., and Oxford, R. L. (2002). Comparing theories of language learning strategies: A confirmatory factor analysis. *The Modern Language Journal*, 86 (3), 368-383.
- Kawai, Y. (2008). Speaking and good language learners. In C. Griffiths (ed.), *Lessons from good language learners*. Cambridge: Cambridge University Press, 218-230.
- Krashen, S. D., Scarcella, R. C., and Long, M. H. (1979). Age, rate and eventual attainment in second language acquisition. *TESOL Quarterly* 9, 573-582. Reprinted in S. D. Krashen, R. C. Scarcella and M. H. Long (eds) (1982), *Child-adult differences in second language acquisition*. Rowley, MA: Newbury House Publishers, 161-172.

- Lan, R., and Oxford, R. (2003). Language learning strategy profiles of elementary school students in Taiwan. *IRAL*, 41 (4), 339-379.
- Littlewood, W. (1972). *Communicative language teaching: An introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.
- MacDonald, S. (2002). Pronunciation – views and practices of reluctant teachers. *Prospect*, 17 (3), 3-18.
- Masgoret, A.-M., and Gardner, R. C. (2003). Attitudes, motivation, and second language learning: A meta-analysis of studies conducted by Gardner and associates. *Language Learning*, 53 (1): 123-163.
- Milton, J., & Alexiou, T. (2006). What makes a good young language learner? In A. Kavadia, M. Joannopoulou, and A. Tsangalidis (eds), *New Trends in Applied Linguistics [Nees katefthynseis stin efarmosmeni glossologia]*, 13th *International Conference of Applied Linguistics, 11-14 December 2003*. *Greek Applied Linguistics Association: Thessaloniki*, 636-646.
- Moir, J., & Nation, P. (2008). Vocabulary and good language learners. In C. Griffiths (ed.), *Lessons from good language learners*. Cambridge: Cambridge University Press, 159-173.
- Muñoz, C. (2006). The effects of age on foreign language learning: The BAF project. In C. Muñoz (ed), *Age and the rate of foreign language learning*. Clevedon, Buffalo, Toronto: *Multilingual Matters*, 1-40.
- Naiman, N., Fröhlich, M., Stern, H. H., & Todesco, A. (1978). *The good language learner*. Toronto: Ontario Institute for Studies in Education.
- Nation, I. S. P. (2001). *Learning vocabulary in another language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nel, C. (2008). Learning style and good language learners. In C. Griffiths (ed.), *Lessons from good language learners*. Cambridge: Cambridge University Press, 49-60.
- Nikolov, M., & Djigunović, J. M. (2006). Recent research on age, second language acquisition, and early foreign language learning. *Annual Review of Applied Linguistics*, 26, 234-260.
- Noels, K. A. (2001). New orientations in language learning motivation: Towards a model of intrinsic, extrinsic, and integrative orientations and motivation. In Z. Dörnyei and R. Schmidt (eds), *Motivation and second language acquisition*. Manoa, Hawaii: University of Hawaii Press, 43-68.
- O'Malley, J. M., & Chamot, A. U. (1990). *Learning strategies in second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Oxford, R. (1990). *Language learning strategies: What every teacher should know*. Boston: Heinle and Heinle.
- Oxford, R. (2008). The learners' landscape and journey: A summary. In C. Griffiths (ed.), *Lessons from good language learners*. Cambridge: Cambridge University Press, 306-317.
- Peacock, M., and Ho, B. (2003). Student language learning strategies across eight disciplines. *International Journal of Applied Linguistics*, 13 (2): 179-200.
- Pintrich, P. R. (2002). The role of metacognitive knowledge in learning, teaching, and assessing. *Theory into Practice*, 41 (4), 219-225.
- Psaltou-Joycey, A. (2010). *Language learning strategies in the foreign language classroom*. Thessaloniki: Studio University Press.

- Psaltou-Joycey, A., & Sougari, A.-M. (2010). Greek young learners' perceptions about foreign language learning and teaching. In A. Psaltou-Joycey and M. Mattheoudaki (eds), *Advances in research on language acquisition and teaching: Selected Papers, 14th International Conference of Applied Linguistics, 14-16 December 2007. Greek Applied Linguistics Association: Thessaloniki*, 387-401.
- Qingquan, N., Chatupote, M., & Teo, A. (2008). A deep look into learning strategy use by successful and unsuccessful students in the Chinese EFL learning context. *RELC Journal*, 39 (3), 338-358.
- Ranta, L. (2008). Aptitude and good language learners. In C. Griffiths (ed.), *Lessons from good language learners*. Cambridge: Cambridge University Press, 142-155.
- Reid, J. M. (ed.). (1995). *Learning styles in the ESL/EFL classroom*. Boston, Massachusetts: Heinle and Heinle.
- Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (2001). *Approaches and methods in language teaching: Second edition*. Cambridge: Cambridge University Press (1st ed. 1986).
- Roberts, M., & Griffiths, C. (2008). Error correction and good language learners. In C. Griffiths (ed.), *Lessons from good language learners*. Cambridge: Cambridge University Press, 282-293.
- Rubin, J. (1975). What the "good language learner" can teach us. *TESOL Quarterly*, 9 (1), 41-51.
- Rubin, J. (1981). Study of cognitive processes in second language learning. *Applied Linguistics*, 2, 117-131.
- Rubin, J., & McCoy, P. (2008). Tasks and good language learners. In C. Griffiths (ed.), *Lessons from good language learners*. Cambridge: Cambridge University Press, 294-305.
- Schramm, K. (2008). Reading and good language learners. In C. Griffiths (ed.), *Lessons from good language learners*. Cambridge: Cambridge University Press, 231-243.
- Singleton, D. (2001). Age and second language acquisition. *Annual Review of Applied Linguistics*, 21, 77-91.
- Skehan, P. (1989). *Individual differences in second-language learning*. London: Edward Arnold.
- Stern, H. H. (1975). What can we learn from the good language learner? *The Canadian Modern Language Review*, 31, 304-318.
- Takeuchi, O. (2003). What can we learn from good foreign language learners? A qualitative study in the Japanese foreign language context. *System*, 31, 385-392.
- Tajeddin, Z. (2008). Functions and good language learners. In C. Griffiths (ed.), *Lessons from good language learners*. Cambridge: Cambridge University Press, 185-196.
- UCLES. (2001). *Quick placement test: Paper and pen test: User manual*. Oxford: Oxford University Press.
- Ur, P. (2003). *A course in language teaching: Practice and theory*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Vrettou, A. (2009). Language learning strategy employment of EFL Greek-speaking learners in junior high school. *Journal of Applied Linguistics*, 25, 85-106.
- Vrettou, A. (2011). *Patterns of language learning strategy use by Greek-speaking young learners of English*. Unpublished PhD dissertation. Department of Theoretical and Applied Linguistics, School of English, Faculty of Philosophy. Thessaloniki: Aristotle University.
- Wallentin, M. (2009). Putative sex differences in verbal abilities and language cortex: A critical review. *Brain and language*, 108 (3), 175-183.

- Wharton, G. (2000). Language learning strategy use of bilingual foreign language learners in Singapore. *Language Learning*, 50 (2), 203-243.
- White, C. (2008). Beliefs and good language learners. In C. Griffiths (ed.), *Lessons from good language learners*. Cambridge: Cambridge University Press, 121-130.
- White, G. (2008). Listening and good language learners. In C. Griffiths (ed.), *Lessons from good language learners*. Cambridge: Cambridge University Press, 208-217.
- Yang, N.-D. (1999). The relationship between EFL learners' beliefs and learning strategy use. *System*, 27, 515-535.
- Ενιαίο Πρόγραμμα Σπουδών Ξένων Γλωσσών (ΕΠΣ-ΞΓ). (2011). ΕΣΠΑ 2007-13/Ε.Π. Ε&ΔΒΜ/Α.Π. 1-2-3 [on line]. Available: <http://digitalschool.minedu.gov.gr/info/newps/ΞένεςΓλώσσες/ΠΣΞένωνΓλωσσών.pdf> [5/15/2013]
- Παπάνης, Αλέξανδρος. (2008). *Στρατηγικές εκμάθησης των Μουσουλμανοπαίδων της Θράκης που μαθαίνουν την Αγγλική ως Ξένη Γλώσσα*. Διδακτορική διατριβή, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο.



MULTILINGUAL ACADEMIC JOURNAL OF EDUCATION AND SOCIAL SCIENCES



Designing a Set of Procedures for the Conduct of Peer Observation in the EFL Classroom: A Collaborative Training Model towards Teacher Development

Maria D. Tzotzou

To Link this Article: <http://dx.doi.org/10.6007/MAJESS/v2-i2/1387>

DOI: 10.6007/MAJESS/v2-i2/1387

Received: 07 August 2014, Revised: 29 September 2014, Accepted: 04 October 2014

Published Online: 17 November 2014

In-Text Citation: (Tzotzou, 2014)

To Cite this Article: Tzotzou, M. D. (2014). Designing A Set of Procedures for The Conduct of Peer Observation in the Efl Classroom: A Collaborative Training Model Towards Teacher Development. *Multilingual Academic Journal of Education and Social Sciences*, 2(2), 16–29.

Copyright: © The Authors 2014

Published by Knowledge Words Publications (www.kwpublications.com)

This article is published under the Creative Commons Attribution (CC BY 4.0) license. Anyone may reproduce, distribute, translate and create derivative works of this article (for both commercial and non-commercial purposes), subject to full attribution to the original publication and authors. The full terms of this license may be seen

at: <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/legalcode>

Vol. 2, No. 2, 2014, Pg. 16 - 29

<https://kwpublications.com/journals/journaldetail/MAJESS>

JOURNAL HOMEPAGE

Full Terms & Conditions of access and use can be found at
<https://kwpublications.com/pages/detail/publication-ethics>



Designing a Set of Procedures for the Conduct of Peer Observation in the EFL Classroom: A Collaborative Training Model towards Teacher Development

Maria D. Tzotzou

State EFL Teacher (MA, MEd), Primary Education of Aitoloakarnania Prefecture.

Email: mtzotzou@yahoo.gr

Abstract

Peer observation is a powerful tool by which foreign language teachers can become aware of a broad range of techniques and processes for conducting classes effectively. It constitutes a collaborative model of teacher training which facilitates the exchange of teaching methods and materials among teachers by fostering the development of teaching skills, by stimulating the rethinking of personal teaching methods and by raising awareness of the most supportive behaviours in professional relationships (Vacilotto & Cummings, 2007). Peer observation can yield its greatest benefits when it is not used as a tool for judging or evaluating others but when it stimulates a reflective review of one's own beliefs on the basis of others' practice (Cosh 1999; Farrell 2001). To facilitate and foster the training process, several procedures need to be followed encouraging teachers to report the valuable insights that peer observation prompted in them. The purpose of this paper is to design a set of procedures for the conduct of peer observation towards teacher development by engaging EFL teachers in an active collaborative model of training under the guidance of a trainer.

Keywords: Observation, Teacher Development, Peer Coaching, Mentoring, Professional Growth.

Introduction

Observation is commonly used in education to promote understanding and development as it helps us make sense of educational situations, assess the effectiveness of educational practices and undertake plans of improvement. There are four main types of observation: for *professional development*, for *training*, for *evaluation* and or *research* (Malderez, 2003).

Peer observation offers teachers the opportunity to experiment and implement novel ideas and activities in their classes by sharing responsibilities with colleagues of the same status (Showers & Joyce, 1996; Gottesman, 2000). The constructive character of such collaboration promotes much less stressful and more energizing professional exchange among teachers, academic

coordinators, and directors as teachers see themselves as co-researchers collaborating for each others' benefit. Through peer observation, both observers and observees have the opportunity to become aware of noted inconsistencies in their practice (Wallace, 1991) and to learn from reflecting on how their peers handle complex situations (Schön, 1988). Teachers may also share their expertise and thus become more conscious of the methods and processes they employ in their classrooms. Such reflective practice, if constant and continuous, can promote teachers' competence in making informed decisions and then assessing how those decisions impact EFL learning.

In the present paper, peer observation is recommended as a training model to add to the number of hours that traditional *in-service* training programmes allocate for observation and practice of new methods, approaches and techniques in Greece as well as in other countries (Wang & Seth, 1998). *In-service professional development* can be generally defined as the training or education to help EFL teachers develop their teaching skills, and it usually takes place after a teacher begins his or her work responsibilities. Many researchers have pinpointed its significance; for instance, James (1973), states that it is only through the growth of in-service training that the gap between advancing knowledge and practice can be bridged, Widden et al (1996) as well as Day (1999) claim that the nature of teaching demands teachers to engage in utilizing this knowledge effectively and it needs continuing career-long professional development of the teacher in changing contexts.

In a similar vein, the main intent of training institutions or individual trainers should be to enable teachers to establish clear associations between the situations presented in training sessions and those they face in actual classrooms. To this end, in the peer observation model recommended here the *school advisor* is invited to play an essentially crucial role by coordinating the whole peer observation process in a systematic and flexible way towards *teacher development* by encouraging in-service school teachers to recycle and enrich their active repertoire of teaching skills (Cosh, 1999; Farrel, 2001). In particular, the peer observation model of teacher training seems to be a challenging one for school advisors' mission in the

Greek school system. The mission of a school advisor should primarily be to assist teachers in their growth and development by constructing meaningful educational plans and effective classes which are compatible with classroom reality. In this regard, peer observation needs to be a continuous and consistent training process built upon the basis of frequent, accumulated personal and professional contact sessions among the advisor, the teachers and peer teachers as the one recommended below.

Peer Observation: Theoretical Review

The effectiveness of peer observation depends on a number of factors. These include how aware of their actions foreign language (FL) teachers can become, how clearly they can describe these actions, and how willing they are to discuss them (Gottesman, 2000; Showers and Joyce, 1996). That is, if the peer observation model is to be effective, special attention should be placed on the practice of providing *feedback*. Just observing one's peers' practice is not enough to cause rethinking of one's own teaching. Feedback involves communicating weaknesses as well as pointing out strengths of teaching practice, and thus helps peers see both gaps and positive aspects in their own teaching practices of which they are not probably aware (Poumellec et al., 1992). It is also necessary to consciously attempt to internalize the observed activities by noting

the way one sees their peers adapt them, and then actually applying them in their own classes. Receiving feedback from peers about teaching has a powerful influence on triggering *reflection*. According to Reid (1993:3), “reflection is a process of reviewing an experience of practice in order to describe, analyse, evaluate and so inform learning about practice”. In a peer observation, teachers might feel more comfortable engaging each other in conversations about their practice and sharing their individual perceptions (Richards & Lockhart, 1991; Richards & Nunan, 1990). In addition, as peer coaching involves teachers in mutual observation of actions, reflection on the observed actions, and description of the tacit knowledge implicit in these actions (Schön, 1988), teachers will be given the opportunity to ‘construct their own knowledge, by observing others gain self-knowledge and self insight’ (Fanselow, 1990: 184).

Another advantage of using the peer observation model of teacher training is that it might encourage teachers with varying degrees of skills to contribute to the professional development of one another. In particular, findings of a study (Vacilotto & Cummings, 2007) investigating the effectiveness of the peer coaching model as a professional development tool for pre-service EFL teachers as well as to teacher development programmes in general, indicate that peer coaching facilitates exchange of teaching methods and materials, fosters development of teaching skills, makes participants rethink their own teaching methods and styles and raises awareness of the most supportive behaviours in professional relationships.

An example of peer observation/coaching is the so-called MPC Model (Multilayered Peer Coaching Model) which was developed for tertiary EFL teachers towards their in-service professional development. This model of in-service training included practice of peer coaching within a team teaching context offering teachers more opportunities to support one another in their work. According to the results derived from the MPC Model, the teachers agreed that their cooperation helped them solve the problems in their in-service professional development. They preferred to work together with their peer teachers or team members in their daily teaching rather than work individually as their critical reflection seemed to be activated by working with colleagues in the MPC Model. The teachers also expressed that they felt much more comfortable with their teaching because they had more contact with each other and a better understanding of each other than before. All in all, the outcomes from their cooperative teaching through the MPC Model motivated their professional development as well (Meng, Tajaroensuk & Seepho, 2013).

In light of the above, the main purpose of peer observation is to learn from the observation experience. However, the observer cannot simply depend on memory. Procedures are needed that can be used to record information about the observation. In particular, when we put observation into practice in FL teaching, three stages need to be taken into consideration: *observing the teaching itself, recollection of the teaching, review and response to the teaching* (Richards, 2006). In the first stage the focus is on the teacher’s own teaching through self or peer observation. During the recollection of the teaching process, data are gathered with the help of audio or video recording, checklists, diaries, journal entries, etc. The data collected are discussed and analyzed in the reflection process facilitating teachers to reach satisfactory results that could lead them to evolve, refresh and revive themselves in their profession. That way, FL teachers can see their own teaching in the teaching of others, and as teachers observe others to gain self-knowledge, they have the chance to construct and reconstruct their own knowledge.

Description of the Training Context

The present peer observation model is recommended to form part of a teacher education programme organized by the school advisor on the basis of the so-called *peer coaching* model as a development tool for in-service EFL teachers within a team-teaching school context (Wajnryb, 1992).

More specifically, three in-service teachers with varying degrees of skills are invited to contribute to the *professional development* of one another through *peer classroom observation* taking place in a state primary or secondary school (Farrell, 2001). This *peer coaching* engages the three EFL teachers who are colleagues of equal status in the same school in mutual observation of actions, reflection on the observed actions, and description of the tacit knowledge implicit in these actions based on data derived from their own real classrooms (Borg, 1998; Gottesman, 2000; Schön, 1988; Showers & Joyce, 1996).

In this regard, the training programme aims to train the EFL teachers how to learn from one another through *classroom observations* and *peer mentoring*, where observers practise teacher-educator skills by taking on the role of 'mentor' in post-observation conferences (Stillwell, 2008). *Mentor development* can help teacher-trainees enhance their skills and potentially make a transition to teacher training by providing opportunities for colleagues to practise training techniques with, and on one another on a regular basis in the future (Malderez & Bodoczky, 1999).

The Participants: Observers and Observees

The participants involved in *peer observation* could be three EFL teacher-trainees who are colleagues in the same primary school as already mentioned and a school advisor. The three teachers (A, B, C) join three classroom visits, in which Teacher A observes Teacher B, B observes C, and C observes A, under the guidance of their school advisor. In this way, peer coaching is carried out through *peer observation* in which the teachers themselves become both observers and observees and have the opportunity to be aware of noted inconsistencies in their practice (Stillwell, 2008; Wallace, 1991) or to learn from reflecting on how their peers handle complex situations (Schön, 1988). Moreover, trainee teachers can recycle and enrich their active repertoire of teaching skills (Cosh, 1999; Farrel, 2001) as they are given the opportunity to 'construct their own knowledge, by observing others gain self-knowledge and self-insight' (Fanselow, 1990). The school advisor/trainer attends/observes the post-observation conferences with the aim of helping both the mentor and the observed teacher reflect on and learn from their interaction during the conference, and to explore the implications these discoveries may have for effective teaching and mentoring.

In this regard, *peer observation* is selected as a powerful means by which EFL teachers can become aware of a broad range of possibilities for conducting their classes effectively (Wajnryb, 1992). It helps teacher-trainees achieve their *professional development* through regular practice by focusing on *peer coaching* (Mann, 2005). Peer coaching makes the greatest use of peer observation as colleagues visit one another's classrooms to help reflect on their routine practices or gain feedback on the implementation of new teaching methods (Benedetti, 1997).

Observation Procedural Framework

Pre-observation Phase

Preparation for the Observation Process

The three in-service teachers who are colleagues in the same primary or secondary school could take part in a number of reading discussions on teacher observation literature organized by the school advisor, coming to consensus on ground rules for visits to their peers' classrooms and the conferences that follow. These reading discussions can be supplemented with workshops that give participants hands-on experience with various observation and conferencing techniques recommended by the literature (Stillwell, 2008). Hence, the school advisor has a pivotal role to play at this phase and is responsible for gathering resources on classroom observations such as articles or videotapes of classroom observations (Widdowson, 1984). Once the three teachers have had some exposure to the key issues involved in peer observation and established a friendly and trusting relationship (Wallace, 1991), they begin the actual observation process with each teacher taking turns at teaching and observing. In this way, participants benefit from an initial sensitization to the collaborative approach to observation and feedback under the guidance of the school advisor who organizes an orientation meeting of all trainee teachers prior to the implementation of the actual peer observation (Poumellec et al., 1992).

Setting the Goals and the Observation Schedule

All the participants should identify a *focus* for the observation at this stage by setting the *main goal of the observation* which, for instance, could be to explore an area of general interest: the *learner-centeredness* of the teachers' EFL classes (Wajnryb, 1992). After agreeing on the goals by emphasizing the *developmental orientation* of the observation, without including any evaluation or criticizing points, the participants decide on the actual *observation procedures* and arrange a *schedule* for the observations (Beaumont, 2005). To this end, the three colleagues meet in pairs to make the necessary preparations for a series of three classroom visits, in which Teacher A observes Teacher B, B observes C, and C observes A under the guidance of their school advisor/trainer.

Selecting the Observation Instruments

Task preparation requires the selection and use of specific *observation instruments* appropriate for the peer observation described here which aims at peer coaching (Beaumont, 2005; Cameron, 1997). In particular, the *observation instruments* include four *class observation sheets* (see Appendices) and *video-recordings* for use collaboratively by the school advisor-trainer and the trainee teachers during the post-observation session (Cullen, 1991).

In order to achieve *professional growth* rather than performance evaluation through peer observation, more emphasis is placed on the use of *journal entries* and *teachers' diaries* after the actual observation phase. *Journal entries* (Appendix III) synthesize one's observation experience with reflective statements based on the data gathered from classroom observation while diaries can be used to record introspective reflection in first person about someone's teaching (Bailey, 1990; Borg, 1998). More specifically, *journal entries* are written immediately after each lesson so that the lesson remains fresh in teachers' minds. Each journal entry covers one lesson and is a reflection upon what took place in that lesson. Journal entries report the valuable insights that peer observation prompted in teachers but just observing their peers' practice is not enough to

cause rethinking of their own teaching (Bailey, 1990). In *diaries* (Appendix IV), the teacher reports issues such as affective factors, perceptions and strategies. A diary is used to record introspective reflection in first person about someone's teaching (Bailey, 1990; Bailey & Ochsner, 1983). Diaries are useful to obtain classroom issues and constitute a valuable tool in order to discover teaching realities that are not possible to be discovered through direct observation (Bailey, 1990; Numrich, 1996). Palmer (1992) argues that diaries may provide a rich source of data in order to understand teachers' practices.

Consequently, the above two *observation instruments* could be useful not only for providing factual information, but for triggering *data analysis* and *interpretation* which can be further exploited by the participants in the feedback and debriefing sessions in a *reflective* and *collaborative* way (Goodson & Sikes, 2001).

Preparing the Observation Tasks

According to Poumellec et al. (1992), tasks help focus on one or a few elements of classroom activity at a time towards achieving objective and constructive feedback. To this end, the selected tasks (see Appendices) are not judgmental in nature but simple and brief in order to help focus on one or a few elements of classroom activity and facilitate observation as the observers are not experts or professional trainers (Cameron, 1997). This is essential for those teacher-observers who might otherwise be insensitive to these elements in the face of the overwhelming complexity of an EFL lesson. Tasks are designed to gather *data* and do not require reflection at the time of completion during the while-observation phase.

In particular, observation tasks aim to serve the main goal of the present peer observation by focusing on factors which affect, for instance, the *learner-centeredness* of the EFL class (Beaumont, 2005; Wajnryb, 1992). To this end, a first task is to ask observers prepare a *classroom map* by drawing a plan of the room before the beginning of the lesson in order to show the spatial arrangement among learners, teachers and materials (Appendix I). Another task could be to ask the observers to fill in a *class observation form* regarding teaching methodology, materials, activities, positive aspects, etc during the class observation (Appendix II). Since observation tasks are effective awareness activities, there are also two further tasks (as already mentioned above): a *journal entry* (Appendix III) and a *teacher's diary* (Appendix IV) to be completed by the teachers (observers and observees) after class observation but before the post-observation phase in order to gather *reflective data* on the learner-centered or teacher-dominated focus of the lesson to be analyzed and interpreted in the feedback and debriefing sessions (Schön, 1983).

While-observation Phase

Once the three participants have had some exposure to the key issues involved in peer observation in a previous phase, they begin the actual *observation process*. The colleagues exchange a series of three classroom visits, in which Teacher A observes Teacher B, B observes C, and C observes A. As each teacher-trainee teaches a class, his/her colleague completes the observation forms/tasks which do not require reflection at the time of completion. The data gathered could serve subsequently as a starting point for feedback which involves reflective discussions and possible effectiveness of alternatives (Bartlett, 1990; Beaumont, 2005; Johari, 2006).

Post-observation Phase

Feedback Session

Feedback is the essential follow-up to observation and needs to be scheduled. If feedback is left to chance, it may not occur at all, thus losing its advantages and benefits to both observer and observed (Poumellec et al, 1992). Feedback session could involve the three teacher-trainees and the school advisor/trainer in a post-observation conference divided into stages as described below. To begin with, in the post-observation conference, the role of the school advisor is *conductor*, ensuring that the goal of observation is discussed, encouraging all the teachers to participate; *controller*, in case of negative comments or suggestions not consistent with current theory and practice; *initiator*, triggering the feedback discussion by means of key questions; *informant*, reminding trainees of theory behind options and providing alternative options; and *counsellor*, making comments or suggestions where appropriate (Wallace, 1991).

More specifically, after the set of classroom visits has been completed, all three colleagues could come together for a post-observation conference that takes place in three *two-part stages*, with each of the participants playing a different role at each stage and under the school advisor's supervision (Stillwell, 2008). Each stage could focus on a different classroom observation, with the teacher and classroom observer ('mentor') discussing predetermined areas of interest regarding the execution of the lesson while the third party-teacher silently listens as the conference observer (Malderez & Bodoczky, 1999). At the end of the discussion, this third party-teacher develops teacher training skills by guiding the other two teachers through a conference review in which they reflect and share their perspectives on the post-observation conference, identifying those mentoring behaviours that promoted reflection as well as those that had the potential to have negative consequences (Farrell, 1998; Johari, 2006; Malderez & Bodoczky, 1999).

Rationale and Conditions of Feedback Meetings

It is especially important that peer observation should not be used as a tool for judging others on the basis of one's personal beliefs. Rather, effective observation should stimulate a *reflective review* of one's own beliefs on the basis of others' practice (Cosh, 1999; Farrell, 2001). However, teachers who give feedback without prior training run the risk of giving offence, instead of providing support and useful guidance to their peers (Wallace, 1991). Thus, it is worth noting once more that the school advisor's role is multifaceted and pivotal in feedback meetings.

Accommodating Brinko's (1993) 'conditions for effective feedback' and reflective practice as a *social activity*, the feedback meetings should include the following features: a *collaborative* and *cooperative* environment where response and interaction are encouraged, and where the school advisor/trainer's voice is one among several; *other-sourced feedback* is considered to be as important as self-sourced reflection; peers should resist telling trainees what they did right and wrong; reflection and feedback should be *goal-related*.

Given that reflection is ideally a *social activity*, the opportunity exists to combine feedback and reflective skills development into 'reflective conversations' which engage teachers in *self-directed* and *self-evaluated professional development* (Bailey & Ochsner, 1983). Therefore, meetings should be an opportunity for *reflective conversations* (indicating plurality) rather than for 'feeding back' (indicating singularity) allowing for a more *democratic*, *interactive*, and *trainee-centered* atmosphere in order to give teachers the opportunity to share their expertise and thus

become more conscious of the methods and processes they employ in their classrooms (Wallace, 1991). Such reflective practices, if constant and continuous, promote teachers' competence in making informed decisions and then assessing how those decisions impact EFL learning (Brandt, 2008).

Debriefing/ Follow-up

In debriefing, participants could watch the *video recordings* (Cullen, 1991) and discuss their reflective teaching *journals* and *diaries* which include thoughts and insights they experienced throughout their teaching experience and peer observations.

In particular, trainee teachers could discuss what would remain the same and what would be different in their future classes (Beaumont, 2005). Their reflection should reveal how learners and teachers benefited from that lesson. Furthermore, teachers could reflect on the *impact* that the class had on their beliefs about EFL learning/teaching, how the lesson relates to theory and/or class discussions, and how what happened in the lesson relates to their other *journal entries* (Bailey, 1990).

Last but not least, data should indicate strong *collaborative participation* among the teachers in making decisions about learner-centered objectives, content, activities, sequencing, and materials of their lessons. The value of the *collaborative process* should be stressed (Gebhard, 1990). Moreover, results should indicate that peer coaching increases trainees' awareness of their individual responsibility to *review* and *revise* what they do in class, as well as of the benefits of *working as a team* in a school context to improve the *quality* of their classes (Farrell, 2001).

Conclusion

Peer observation is a non-evaluative development model of teacher training by which teachers of equal status can work together to discuss and share teaching practices, observe each other's classrooms, provide mutual support, acquire new skills. In other words, teacher development needs to be 'classroom-embedded' through peer observation procedures in order to be fruitful. As Poumellec et al (1992) point out, training requires the presence of a teacher trainer (the school advisor here) while development can be effectively carried out in groups of teachers. In the collaborative approach, such as peer observation, teachers work as a team towards discovering or upgrading one's knowledge of learning theory and of options in the classroom, experimenting with them and subsequently reflecting on their effectiveness. Moreover, Dove and Honigsfeld (2010) emphasize the fact that when teachers engage in collaborative practices, they experience a reduction in isolation, enjoy more occasions to share their expertise, and appreciate the opportunity to reshape or improve their EFL methodology. This implies that the teachers in such a context are more willing to continue their in-service professional development. Issues such as peer support, sensitivity, companionship and flexibility emerge as the most effective behaviours that enhance successful relationships between peers in a peer coaching training programme (Wallace, 1991). Peer support may be conveyed by respect that peers show for each other's different points of view and feelings, by sharing one another's failures and concerns, and by encouraging each other to feel more confident about their teaching. Peers can also express their mutual support by sharing successful moments and by openly recognizing each other's good work. To avoid embarrassment or distress, it is essential that peers use careful wording in their critical comments. Last but not least, the constructive character of such collaboration promotes

much less stressful and more energizing professional exchange among trainee teachers and the school advisor/trainer as teachers feel more comfortable engaging each other in conversations about their practice and sharing their individual perceptions (Richards & Nunan, 1990; Richards & Lockhart, 1991).

References

- Bailey, K. M. (1990). 'Diary studies in teacher education programs'. In *Second language Teacher education*, ed. J.C. Richards and D. Nunan. *Second Language Teacher Education* (pp. 215-226). New York: Cambridge University Press.
- Bailey, K. M., & Ochsner, R. (1983). 'A methodological review of the diary studies: Windmill tilting or social science?'. In K. M. Bailey, M. H. Long, & S. Peck (Eds.), *Second language acquisition studies* (pp. 188-198). Rowley, MA: Newbury House.
- Bartlett, L. (1990). 'Teacher Development through Reflective Teaching'. In *Second Language Teacher Education*. Eds. J. Richards and D. Nunan. New York: Cambridge University Press.
- Beaumont, M. (2005). 'Teacher Observation'. In Beaumont, M., Manolopoulou-Sergi, E. & Ayakli, Chr., *Teacher Education in ELT- Designing Teacher Education Courses: From Teacher Training to Teacher Development*. Vol.2 (pp. 64-130). Patras: Hellenic Open University.
- Benedetti, T. (1997). 'Enhancing teaching and teacher education with peer coaching'. *TESOL Journal*, 7/1: 41-2.
- Borg, S. (1998). 'Data-based teacher development'. *ELT Journal*, 52/4: 273-281.
- Brandt, C. (2008). 'Integrating feedback and reflection in teacher preparation'. *ELT Journal*, 62/1: 37-46.
- Brinko, K. T. (1993). 'The practice of giving feedback to improve teaching: what is effective?'. *Journal of Higher Education*, 64/5: 575-93.
- Cameron, L. (1997). 'The task as a unit for teacher development'. *ELT Journal*, 51/4: 345-351.
- Cosh, J. (1999). 'Peer-observation: a reflective model'. *ELT Journal*, 53/1: 22-27.
- Cullen, R. (1991). 'Video in teacher education: The use of local materials'. *ELT Journal* 45/1: 33-42.
- Day, C. (1999). *Developing teachers: The challenges of life-long learning*. London: Falmer Press.
- Dove, M., & Honigsfeld, A. (2010). ESL coteaching and collaboration: Opportunities to develop teacher leadership and enhance student learning. *TESOL Journal*, 1/1: 3-22.
- Fanselow, J. F. (1990). "'Let's see': contrasting conversations about teaching' in J.C. Richards and D. Nunan. New York: Cambridge University Press.
- Farrell, T. (1998). 'Reflective Teaching'. *English Teaching Forum*, 36/4: 10-17.
- Farrel, T. (2001). 'Critical friendships. Colleagues helping each other develop'. *ELT Journal*, 55/4: 369-74.
- Gebhard, J. G. (1990). 'Models of supervision: choices'. In J.C. Richards and D. Nunan, *Second Language Teacher Education* (pp. 156-166). New York: Cambridge University Press.
- Goodson, I., & Sikes, P. (2001). *Life history research in educational settings: Learning from lives*. London, UK: Oxford University Press.
- Gottesman, B. (2000). *Peer Coaching for Educators*. Second Edition. London: Scarecrow Press.
- James, L. (1973). The James Report's Third Cycle. In *In-Service Training: Structured Context*, Watkins, (Eds.) London: Ward Lock Educational.

- Johari, S. K. (2006). 'Mirrors for an ESL Classroom: Using Reflective Teaching to Explore Classroom Practice and Enhance Professional Growth'. *The English Teacher*, 35: 99-116.
- Malderez, A. (2003). 'Observation'. *ELT Journal*, 57/2: 179-181.
- Malderez, A., & Bodoczky, C. (1999). *Mentor Courses: A Resource Book for Teacher Trainers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Mann, St. (2005). 'The language teacher's development'. *Lang. Teach*, 38: 103-118.
- Meng, J., Tajaroensuk, S., & Seepho, S. (2013). Recommendation for Sustaining the In-service Professional Development of Tertiary EFL Teachers. *Theory and Practice in Language Studies*, 3/8: 1311-1321.
- Numrich, C. (1996). 'On becoming a language teacher: Insights from diary studies'. *TESOL Quarterly*, 30/1: 131-151.
- Palmer, C. (1992). 'Diaries for self-assessment and INSET programme evaluation'. *European Journal of Teacher Education*, 15/3: 227-238.
- Poumellec, H. H., Parrish, B., & Garson, J. (1992). Peer Observation and Feedback in Teacher Training and Teacher Development. *The Journal of TESOL France*, 12/1: 129-140.
- Reid, B. (1993). "But we're doing it already": Exploring a response to the concept of reflective practice in order to improve its facilitation. *Nurse Education Today*. 13: 305-309.
- Richards, J. C. (2006). Theories of Teaching in Language Teaching. In *Methodology in Language Teaching*. Ed. Richards, J.C and Reandya, A.W. Cambridge: Cambridge University Press.
- Richards, J., and Lockhart, C. (1991). 'Teacher development through peer observation'. *TESOL Journal*, 1/2: 7-10.
- Richards, J. C., and Nunan, D. (1990). *Second Language Teacher Education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Schön, D. A. (1983). *The Reflective Practitioner. How professionals think in action*. New York: Basic Books.
- Schön, D. A. (1988). *Educating the Reflective Practitioner. Toward a New Design for Teaching and Learning in the Professions*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Showers, B., and Joyce, B. (1996). 'The evolution of peer coaching'. *Educational Leadership*, 53/6: 12-16.
- Stillwell, Ch. (2008). 'The collaborative development of teacher training skills'. *ELT Journal*, 63/4: 353-362.
- Wajnryb, R. (1992). *Classroom Observation Tasks*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Vacilotto, S., & Cummings, R. (2007). Peer coaching in TEFL/TESL Programmes. *ELT Journal*, 61/2: 153-160.
- Wallace, M. (1991). *Training Foreign Language Teachers: A Reflective Approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wang, Q., & Seth, N. (1998). 'Self-development through classroom observation: changing perceptions in China'. *ELT Journal*, 52/3: 205-213.
- Widdon, M. F., Mayer-Smith, J. A., & Moon, B. J. (1996). Knowledge, Teacher Development and Change. In *Teachers' Professional Lives*, In I. F. Goodson & A. Hargreaves (Eds.). London: Falmer Press (187-205).
- Widdowson, H. D. (1984). 'The Incentive Value of Theory in Teacher Education'. *ELT Journal*, 38/2: 86-90.

Appendices: Observation Instruments & Tasks

APPENDIX I: CLASSROOM MAP

Before the lesson begins, draw a plan/map of the classroom here indicating the board, learners' desks, the teacher's desk, etc. Also, plot the teacher's movement throughout the lesson.

--

APPENDIX II: CLASS OBSERVATION FORM

CLASS OBSERVATION FORM	
<u>TEACHER OBSERVED:</u>	<u>DATE:</u>
<u>LEVEL:</u>	<u>CLASS:</u>
<u>NUMBER OF LEARNERS:</u>	<u>ROOM:</u>
<u>LESSON TOPIC:</u>	
<u>APPROACH AND METHODOLOGY:</u>	
<u>CLASSROOM ORGANIZATION</u> , % of the teacher's input, % of the learners' input:	
<u>GROUP ACTIVITIES</u> (General description):	
<u>INDIVIDUAL ACTIVITIES</u> (General description):	
<u>TALKING TIME</u> (the approximate ratio of teacher talking time and learner talking time):	
T %	
L %	
<u>INTERACTIONS</u> (What different interactions do you observe? e.g. T-L, etc):	
<u>MATERIALS</u> (General description):	
<u>POSITIVE ASPECTS OF THE LESSON:</u>	
<u>OVERALL COMMENTS ON THE LESSON:</u>	

APPENDIX III: JOURNAL ENTRY

Label:
Name: Date and time of observation: Place of observation: Level of class: Number of learners:
Description: detailed, descriptive account of what you observe. This account may include quotes, descriptions of non-verbal communication, descriptions of classroom instructional organization (grouping, seat work, etc.) Try to be objective and impartial in this section of the entry.
Analysis & Reflection: Reflect on your observation data and analyze what you discovered in your observation. Ask yourself these questions: What do I think happened and why did it happen? How can the theory and research be applied to this situation or how can I interpret what I observed? etc

APPENDIX IV: TEACHER’S DIARY

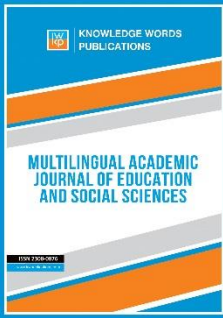
TEACHER’S DIARY

Label:
Name: Date and time of class: Place: Level of class: Number of learners:
Description: make detailed notes about what happened in your class, e.g. your teaching method/techniques, materials, etc.
Reflection/Analysis: note down your thoughts about your teaching method and strategies.

[1] EFL=English as a Foreign Language

[2] In the Greek education system, school advisors are teachers with high academic and professional qualifications officially selected and appointed by the Greek Ministry of Education and their responsibilities include: management of educational policy (implementation), coordination and monitoring (institutions and schools units), training of schoolteachers, evaluation of education and schoolteachers, counselling of school teachers and remedial work on their possible deficiencies.

Maria D. Tzotzou holds a BA in English Language and Literature (National and Kapodistrian University of Athens), an MA in 'Computational Linguistics '(National and Kapodistrian University of Athens-National Technical University of Athens) and a MEd in 'Studies in Education' (Hellenic Open University). She has been a state EFL teacher (primary and tertiary education), teacher trainer and adult educator in EFL lifelong learning programs. Her research interests focus on ELT methodology, adult education, teacher training and distance lifelong learning.



MULTILINGUAL ACADEMIC JOURNAL OF EDUCATION AND SOCIAL SCIENCES



Primary Teachers' and Principals' Attitudes towards Conflict Phenomenon in Schools in Greece

George D. Iordanides, Thomas Bakas, Anna Ch. Saiti, Amalia A. Ifanti

To Link this Article: <http://dx.doi.org/10.6007/MAJESS/v2-i2/1389>

DOI: 10.6007/MAJESS/v2-i2/1389

Received: 07 September 2014, **Revised:** 29 October 2014, **Accepted:** 04 November 2014

Published Online: 17 December 2014

In-Text Citation: (Iordanides et al., 2014)

To Cite this Article: Iordanides, G. D., Bakas, T., Saiti, A. C., & Ifanti, A. A. (2014). Primary Teachers' and Principals' Attitudes towards Conflict Phenomenon in Schools in Greece. *Multilingual Academic Journal of Education and Social Sciences*, 2(2), 30–52.

Copyright: © The Authors 2014

Published by Knowledge Words Publications (www.kwpublications.com)

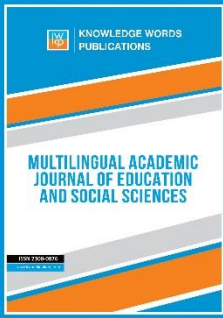
This article is published under the Creative Commons Attribution (CC BY 4.0) license. Anyone may reproduce, distribute, translate and create derivative works of this article (for both commercial and non-commercial purposes), subject to full attribution to the original publication and authors. The full terms of this license may be seen at: <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/legalcode>

Vol. 2, No. 2, 2014, Pg. 30 – 52

<https://kwpublications.com/journals/journaldetail/MAJESS>

JOURNAL HOMEPAGE

Full Terms & Conditions of access and use can be found at
<https://kwpublications.com/pages/detail/publication-ethics>



Primary Teachers' and Principals' Attitudes towards Conflict Phenomenon in Schools in Greece

George D. Iordanides (M.ED., Ph.D.)

Assistant Professor of Management and Administration in Education, Department of Primary
Education, University of Western Macedonia, Florina, Greece

Email: giordanidis@uowm.gr

Thomas Bakas (M.ED., Ph.D.)

Assistant Professor of Educational Policy and Administration in Education, Department of
Preschool Education, University of Ioannina, Ioannina, Greece

Email: mpakass@sch.gr

Anna Ch. Saiti (M.A., Ph.D.)

Professor of Management and Economy in Education, The Department of Home Economics and
Ecology, Harokopio University, Athens, Greece

Email: asaiti@hua.gr

Amalia A. Ifanti (M.ED., Ph.D.)

Professor of Educational Planning and Policy, Department of Educational Sciences and Early
Childhood Education, University of Patras, Rio, Patras, Greece

Email: ifanti@upatras

Abstract

This paper seeks to explore the views of primary school teachers and principals in Greece and record their suggestions about the conflicts in their work environment, namely the causes, the management and the results of this phenomenon. In particular, an empirical study was conducted during the school year 2010-2011 using anonymously written questionnaires, which were disseminated to teachers and principals at primary schools throughout the thirteen (13) educational regions in Greece. One thousand and forty-three teachers (1043) out of 1400 were responded (response rate: 74.55%) as well as 340 school principals out of 400 (response rate: 85%). Research data revealed the close relationship between the conflict management and the betterment of the work environment conditions at schools and underlined the need for the training of both, principals and teachers, upon issues of organizational behavior. Additionally, it

was pointed out that principals should further develop specific skills for the management of human sources in their school. It was also indicated the need for initiating constructive internal regulations in schools in order to ensure their efficiency.

Keywords: Conflicts, Teachers, Principals, Views, Primary Schools, Greece.

Introduction

School as a social organization consists of pupils, teachers, principals, staff etc., each of whom performs his/her own individual task, and altogether collaborate and interact aiming to achieve specific objectives. To realize these objectives, a school unit must operate effectively. One of the most crucial elements, which has been recognized by several researchers, is concerned with good interpersonal relationships amongst the members of the school community and affects positively the operation of schools (Edmonds, 1979; Purkey & Smith, 1983; Stall & Mortimore, 1997; Gaziel & Ifanti, 2011; Kula, 2011; Woven et al. 2011; Saiti & Saitis, 2012).

In fact, the smooth and efficient operation of an education unit is achieved, when there is a good cooperation between managers and the staff, a good communication between teachers and their students and when teachers' personal needs are being satisfied. On the other hand, the depressing and unappealing atmosphere exudes a feeling of fear and frustration, which affects negatively the quality of work performed by the teachers as well as the overall effectiveness process of the school unit.

The above considerations support the idea that there is a close relationship between the work environment and the effectiveness of a school unit. Of course, this link does not happen at random. Instead, the role of school leadership seems to be crucial since it is claimed that "the original duty of directors is to design and maintain a suitable environment for efficient performance" (Koontz & O'Donnell 1983: 94). In the world of educational reality, ensuring the orientation of individuals in a school unit as also the coordination of all the tendencies with its objectives does not seem to be an easy administrative task.

This happens because there is a set of variables, as for example lack of coherence due to the mobility of the teaching staff (Darra, Prokopiadou & Saitis, 2010), the issue of organizational weaknesses (Gaziel et al. 2012; Saiti & Saitis, 2012), the reduction of material resources (Prokopiadou, 2009), the individual differences of teachers (Paraskevopoulos, 2008; Ifanti, & Fotopoulou, 2010), that are associated with the school life and influence the members of the school environment in a negative way creating conflicts.

Regarding the conflict phenomenon at the schools' work environment in Greece some particular issues have been identified as follows:

- The majority of teachers have come across conflict situations towards their school head and fellow-teachers, confirming the point that conflicts are common within social organizations (Saitis, Darra & Psarri, 1996:136).
- The phenomenon of conflicts in schools is one of the reasons for the cancellation or delay of a set of expectations and goals (Valsamidis, 1996:38).
- School directors make use of authoritarian practices in the wrong way, creating thus problems in their relationships with the teachers and resulting in a difficulty "to promote the school run" (Lymperis, 2003: 156).

- The coexistence of people from different social, political and cultural backgrounds, different sexes and ages, and with diverse interests in educational organizations, tend to facilitate conflicts (Fasoulis, 2006:523).
- While directors and teachers recognize the importance of interpersonal relationships, in practice “we can refer to actual good relations between them in few cases...” (Kula 2011: 206).
- The phenomenon of conflict “does exist in schools...” and “the causes for conflicts among teachers are not only based on bureaucratic reasons nor just on personal ones, but it appears to be a combination of them” (Toziou, 2012: 117).

Taking into account the aforementioned points, it becomes clear that the conflict phenomenon appears to be a reality in Greek schools. In the light of this debate and given that (a) the school is the basic educational unit and (b) the purpose of schooling will fail unless there is a positive work environment, it is obvious that a systematic conflict resolution at schools is an urgent need in our country.

This paper aims to explore the views of teachers and principals at primary schools in Greece about the impact of conflicts in their school work and how do they resolve them.

The specific research hypotheses of this study are addressed as follows:

Y1.Conflicts in the work environments of primary schools appear very frequently.

Y2.Conflicts occurring in the work environment of primary schools are due to various causes.

Y3.To resolve conflicts, the school leadership plays a crucial role.

Y4.In the work environment of primary schools, conflicts produce negative effects.

Y5.Management conflicts amongst the members of a school unit vary depending on the individuals’ characteristics (e.g.: gender, age, years of service etc.) as well as the way the school unit is administered and managed.

In the next part of this paper, firstly, a brief literature review of the issue under consideration is attempted and, secondly, the data of an empirical research which was carried out in primary schools in Greece are presented and discussed.

The Discourse About Conflicts in the School Environment

As mentioned above the conflicts provoked in the school work environment occur as an inevitable phenomenon in the context of the members’ collective efforts. In the literature review of this topic, the term “conflict” is perceived as follows: a) It is “a conflict between at least two parties, which have incompatible goals, rare rewards, and consider the interference of the other party as an obstacle to achieve their goals” (Hocker & Wilmot, 1991: 23); b) It is “the behavior, which is designed to highlight obstacles in trying someone else to achieve its objective” (Mullins 1996: 724); c) It is “the situation where the behavior of an individual or a group intentionally seeks to prevent the achievement of another person or group” (Bourandas, 2001: 419); d) It is “the power of an individual or a group (of individuals) who consciously aims to prevent or limit the desired action of another person or group (of individuals) to achieve his objectives” (Saiti & Saitis, 2012: 297). As a result the conflict is nothing more than a situation where two or more members involved in an organization are in conflict and, in many cases, it can be disastrous for the smooth and efficient function of the organization.

In schools, in which the organizational environment is characterized by a recognized complexity in terms of procedures, roles and rules of operation, there are a lot of various contrasts. a) They may be interpersonal, i.e.: those which arise between members of the school community. b)

They may appear among groups, i.e.: those arising, for example, between the teaching staff and the association of parents in the same school. c) They may be found between individuals and groups, as for example those that arise between the principal and the teaching staff in a school (Chytiris, 2001; Saiti & Saitis, 2012).

Among the major factors responsible for the growth of conflicts in the school working environment are the following: the miscommunication amongst school members, the management of leadership in a competitive and confrontational mood, the lack of resources, the individual differences met in the educational units, the schools' organizational weaknesses etc. (Rubin, Pruitt & Kim, 1999, Everard & Morris, 1999; Paraskevopoulos, 2008; Panitsidou & Papastamatis, 2010).

Until recently, the conflict in an organization (the school is included) was considered to be a negative phenomenon, since in many cases the competition between the members of a group, that is when people do not simply want to convince others but they also want to impose their own terms, results in an emotionally charged state with negative feelings, which can become a destructive issue in the organization (Burns, 1978; Baron, 1985).

However, modern administrative concepts have indicated that in the management of conflicts both creativity and productivity are being increased because the level of individuals' involvement in the activities of the organization is enhanced (De Dreu & De Vliert, 1997; Tjosvald et al 2001). It is also associated with the opportunity taken by stakeholders to learn something about themselves and others, to challenge outdated ways of thinking, and to create new ways to cultivate relationships and cooperation (Fasoulis, 2006).

Regardless positive or negative effects of conflicts, an urgent demand towards school principals is to understand, when facing a conflict, that it is upon them to manage it properly. Moreover, according to the literature on the topic (Walton 1969; Hunt 1981; Dean 1995; Chen & Tjosvald, 2002; Papastamatis, 2005; Saiti & Saitis, 2012), there are several ways of managing conflicts in the workplace, as for instance avoiding or ignoring compromise, the art of mediation, the use of power and the technique of cooperation.

The clash between members of a group who have administrative roles (e.g.: the teaching staff of a school unit) as an expression of different views on the mode of action of this group is inevitably beneficial. In such forms of conflicts, the appropriate management is a key concern of the school principal. But whether a school principal is effective it depends not only on the appropriate skills (e.g.: careful listening, consulting, intelligence) that formulate the positive working environment (Everard & Morris, 1996; Hayes, 2002; Hoy & Miskel, 2005) nor on the power imposed due to his/her position. There are also some other conditions cited below:

- The characteristics of teachers: teachers with an incompatible personality may create a climate of competition, which, in turn, leads to low performance disagreements within school.
- The consistency of the school community: in schools with a high cohesion, conflicts between teachers are being minimized and a better communication is attained.
- The rules and procedures: the rules of the school are patterns, according to which teachers should adapt their behavior in order to be accepted by the school community (Saiti & Saitis, 2012).

It can be thus stated that as school organizations become more complex nowadays, the problems which arise from internal disagreements appear more frequently. Therefore, any type of school conflicts are inevitable and must be treated promptly and effectively.

What follows is the presentation of a survey on school conflicts which was carried out in primary schools in Greece.

Sample and Method

The survey was conducted during the second term of the school year 2010-2011 using anonymously written questionnaires, which were disseminated to teachers and school principals who were working at primary schools in the thirteen (13) educational regions in Greece (this is the total number of educational regions in the country). Fourteen hundred (1400) questionnaires were distributed to equal number of primary teachers (1400) throughout the thirteen regions. One thousand and forty-three teachers (1043) responded (response rate: 74.55%). At the same time, four hundred questionnaires (400) were also distributed to equal number of school principals (400) at the same schools. Three hundred and forty principals (340) responded (response rate: 85%).

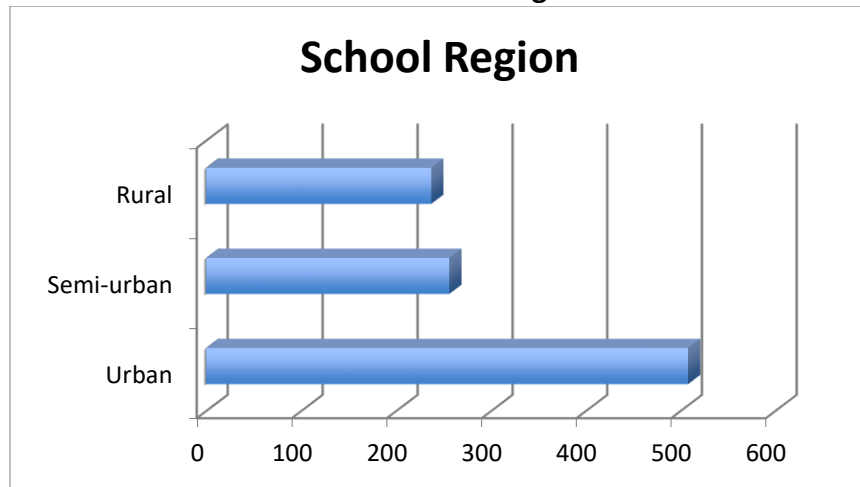
The questionnaire was consisted of four parts. The first part was concerned with teachers' permanent position status in schools and the district of the school units. The second part was dealt with the demographic features of the sample (teachers and principals), i.e.: their permanent position status at school, the gender, the age, the total years of their service at school, the years of their service at the school where they were working during the survey, their marital status, their status at school and their studies. The third part of the questionnaire included questions to which teachers and principals were requested to answer, and they were concerned with the frequency, the causes, the consequences and the ways of resolving conflicts in their work environment. Finally, the fourth part contained one (1) open-ended question on how teachers and principals were dealing with conflicts in their schools.

Data analysis was organized within contingency tables with the appropriate controls (χ^2). The elements of statistical significance $\alpha = 0.05$ (5%) or $\alpha = 0.1$ (10%) were used for controls. The SPSS (v.20) was used for the statistical analysis of data.

The Primary Education Teachers' Sample

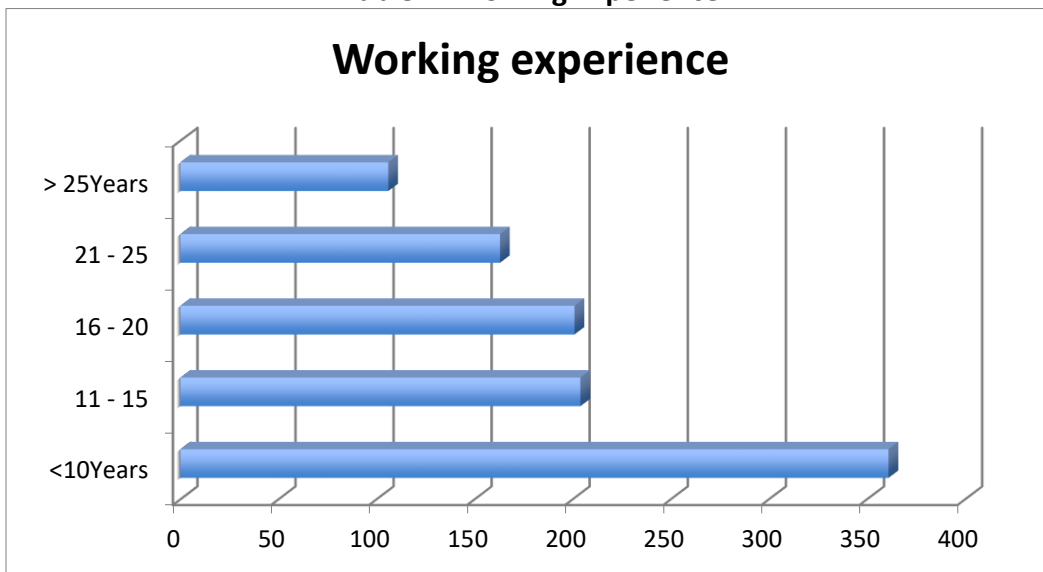
As far as the permanent position status of the schools was concerned, 53.6% of teachers were serving in 8-class schools up to 12-class schools, 40.0% in 4-class up to 7-class schools and only 6.4% in one-class up to 3-class schools. Additionally, 49.8% of teachers were working at schools in urban areas, 26.2% in suburban areas and 24.0% in rural areas (see Table 1).

Table 1: School Region



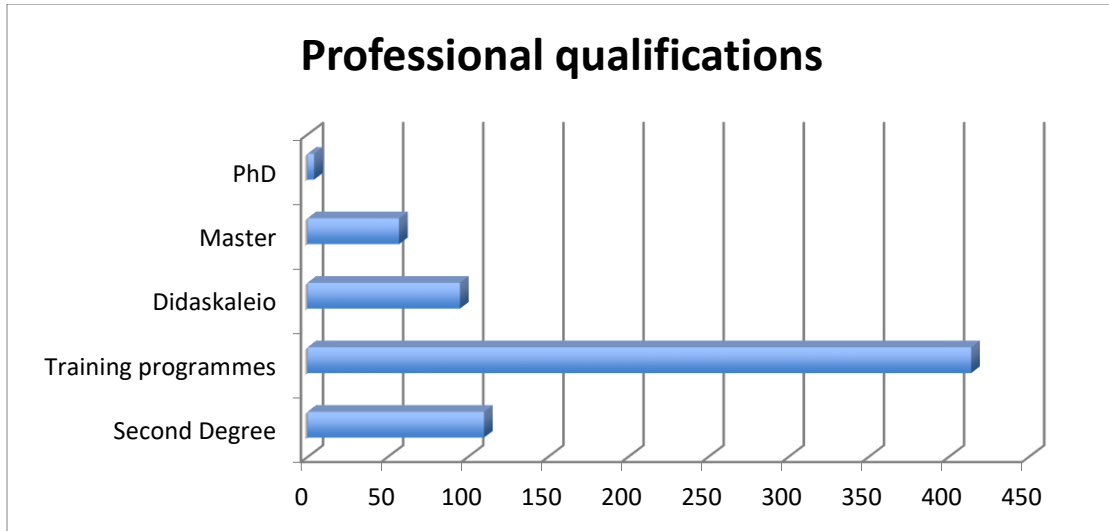
Regarding gender, the majority of respondents (69.6%) were women and only 30.4% were men. Concerning age, 51.9% of teachers were ranged between 41 to 50 years, 21.7% were between 31 and 40 years, 20.2% were under 30 years and only 6.2% were 51 years old or more. As regards the total years of service in public schools, 34.6% of the teachers were ranged from 1 to 10 years, 20.1% were found to be from 11 to 15 years, 19.3% were from 16 to 20 years, 15.8% were from 21 to 25 years, and 10.2% had 26 or more years of service in education (see Table 2).

Table 2: Working Experience



Regarding marital status, the majority of respondents (64.9%) was married, 30.15% were unmarried and 4.6% of them answered "other". As for their post at schools, 89.8% of the sample had a permanent position and 10.2% had not. As for their professional qualifications, 10.5% had got a bachelor degree from the University or from the Technical Education Institutions, and only 5.9% had a Master's degree. Finally, 48.8% of the respondents had attended other education and training courses (see Table 3).

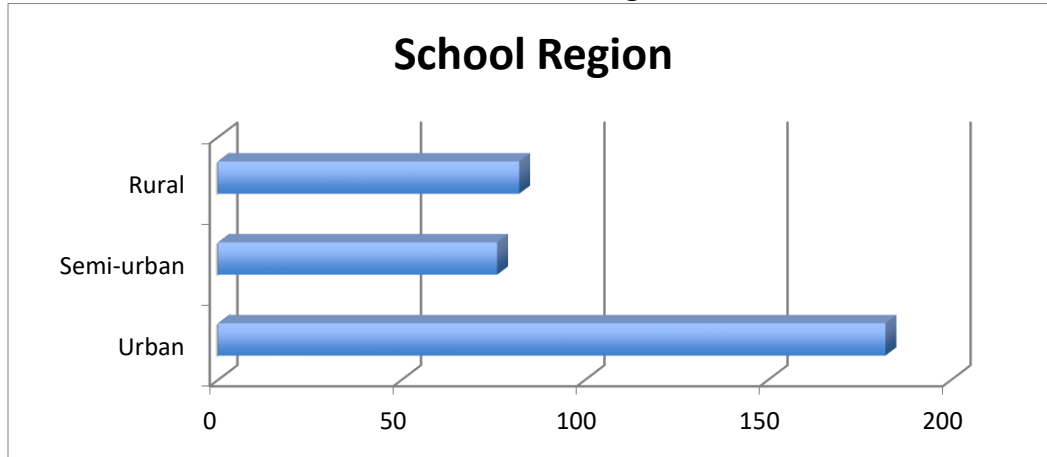
Table 3: Professional Qualifications



The Primary Education Principals' Sample

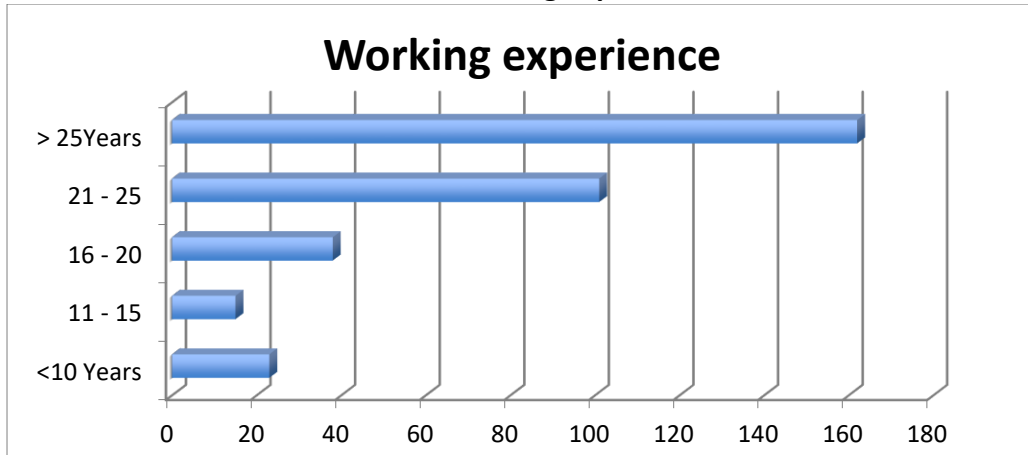
As for the permanent position status of the school principals, 38.5% of them were working in 12-class schools and 22.6% in 6-class schools, the two representative types of primary schools in the country. The majority of school principals (53.2%) was working in urban areas, 22.4% of them in suburban areas and 24.1% in rural areas (see Table 4).

Table 4: School Region



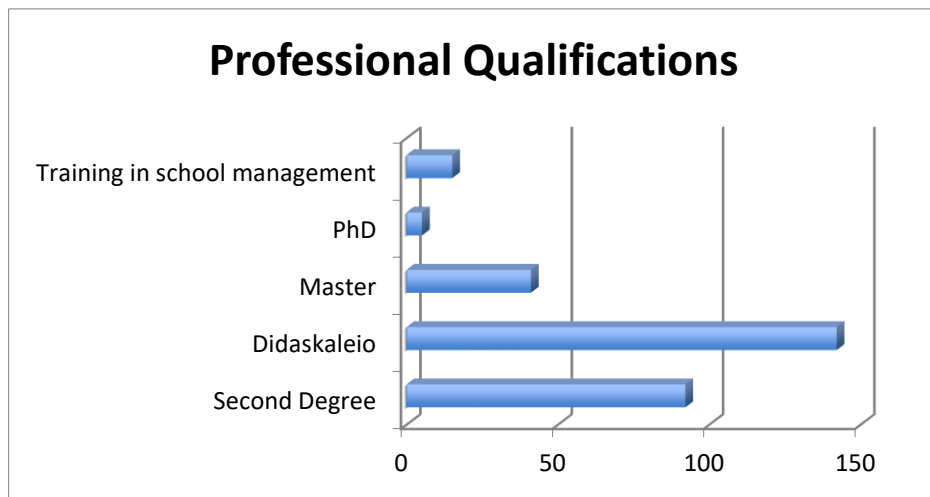
Regarding gender, the majority of respondents (68.2%) was men and 31.8% were women. As for their age, 58.5% of the respondents were between 41 and 50 years and 30.3% were over 50 years old. As concerns the total years of service in public education, 47.6% of them had over 25 years of teaching experience at schools and 30.0% were ranged between 20 and 25 years (see Table 5).

Table 5: Working Experience



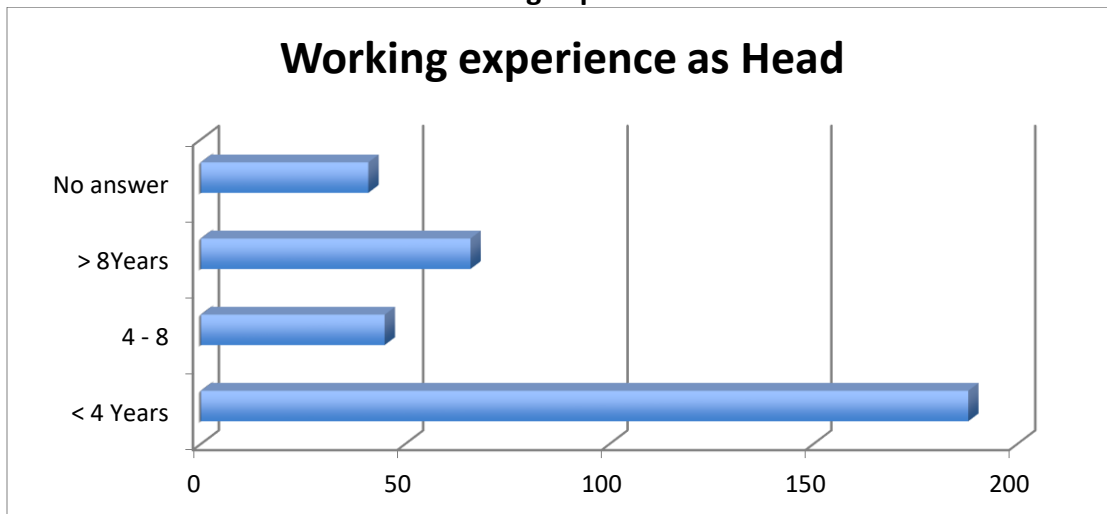
Regarding their marital status, the majority of the respondents (84.4%) was married and 11.50% were single. As for their professional qualifications, 27.1% had got a second degree from the University or the Technical Education Institutions, 41.8% had attended emulation training programmes pursuing a University degree, 12.1% had attended the teachers' training school, only five (5) respondents (1.5 %) had got a Master's degree and fifteen (15) (4.4%) had got a Ph.D. degree (see Table 6).

Table 6: Professional Qualifications



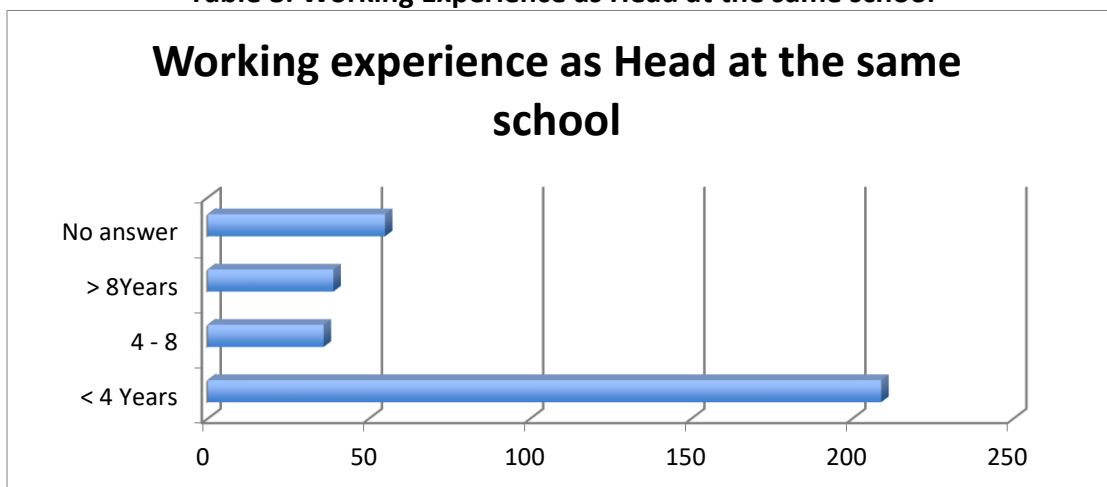
In regard to the period of their service as school principals, most of them (55.3%) had got less than 4 years of service (see Table 7).

Table 7: Working experience as Head



The percentage of the respondents who were serving as school principals at the same school for less than 4 years was even higher (61.5%) (Table 8).

Table 8: Working Experience as Head at the same school



Data Analysis

In the question "How often conflicts between teachers are observed in your school environment?", 100% (n = 1043) of the teachers responded. 16.3% of them answered "never", 50.6% answered "rarely", 20.8% replied "sometimes", 11.1% "often" and 1.2% "very often". The same question was also answered by 100% of the school principals (n = 340). In particular, 20.29% of them said that conflicts between teachers "often" occur, and only 1.47% answered "very often". The accumulation of the responses of school principals noting "often" and "very often" was in total almost double in percentage compared with the corresponding school teachers' answers.

The above findings in relation to their permanent position status at schools revealed a correlation between two variables, i.e.: the permanent position status at school and the frequency of conflict incidents, since both X^2 (100.898; $p = 0.002$) and the coefficient of Spearman test (0.097) were statistically significant. In particular, regarding teachers' responses, this correlation was positive; this means that as the permanent position status increases, the frequency of conflict incidents in the school work environment increases as well. In other words, the larger the primary schools are, the cases for more frequent conflicts they are faced with.

The same correlation was also found as regards the responses of school principals, because both X^2 (14.597; $p = 0.067$) and the coefficient of Spearman test (0.111) were statistically significant. Here, again, the correlation was positive; this implies that when the permanent position at school increases, the frequency of conflict incidents increases as well. This means that large schools are more frequently faced with school conflicts.

Furthermore the school area factor was also related to the above data. Teachers' replies showed that there was a correlation between the two variables involved (the area of school units and the frequency of school conflicts), since X^2 (14.712; $p = 0.005$) and the coefficient of Spearman test (0.098) were statistically significant. Specifically, the correlation was positive; this implies that when the primary school district is urban, then the frequency of collisions increases in the work environment of the primary school. In other words, the large primary schools in urban areas of the country have got more frequent conflicts compared to smaller schools in suburban and rural areas. On the other hand, it was not observed a similar correlation in the school principals' responses.

Furthermore, as concerns the responses of the school principals, there was a correlation between the variables of gender and the incidence of conflict, since both X^2 (15.151; $p = 0.004$) and the coefficient of Spearman test (-0.191) were statistically significant. Specifically, the correlation was negative and this implied that the schools with female principals had got less conflict incidents at schools.

Additionally, regarding the responses of the principals, there was a correlation between the variables of the total teaching service period and the incidents of conflicts, since both X^2 (42.911; $p = 0.000$) and the coefficient of Spearman test (-0.102) were statistically significant. In this case, the correlation was negative and this meant that the longer total period the school principals were in service in the public education sector, the less likely it was for conflict incidents to occur at schools.

The question "If your answer is "often" or "very often", which reasons would you provide?" was answered by the 12.3% of the teachers. 13.3% of them referred to "official purposes", 3.1% reported "personal reasons" and 83.6% mentioned the "combination" of the two factors. The same question was also answered by the 21.76% of the school principals; 9.45% of them referred to "official purposes", 6.75% reported "personal reasons" and 83.78% mentioned a "combination" of these two factors.

In relation to the correlations between variables, a positive correlation was found between the school principals' total years in service and the high percentage of personal reasons, since both X^2 (8.435; $p = 0.015$) and the coefficient of Spearman test (0.263) were statistically significant. This means that when the school principals' total years of service increase in the public education sector, the more likely it is for conflict incidents to occur at schools due to personal reasons.

A positive correlation was also revealed between the managerial tenure at the same school and the high percentage of personal reasons for conflicts, since both X^2 (15.929; $p = 0.000$) and the coefficient of Spearman test (0.426) were statistically significant. In other words, when the total years of service of the principals at the same school increase, the more likely it is for conflicts to occur at their schools which are caused by personal reasons.

In addition, there was a negative correlation between the variables regarding the length of the principals' service at the same school and the high percentage of the combination of personal and official reasons which cause conflict incidents, since both X^2 (7.782; $p = 0.020$) and the coefficient of Spearman test (-0.262) were statistically significant. This implies that with the increase in total years of experience as a principal at the same school it is less likely to have conflicts in school caused by both personal and official reasons.

In the same context, the responses of the school principals indicated a negative correlation between the variables concerning the area of school and the high percentage of personal reasons for the creation of conflict incidents, since both X^2 (3.199; $p = 0.074$) and the coefficient of Spearman test (-0.208) were statistically significant. This means that when the school is located in an urban area it is less likely to have conflicts. In contrast, there was a correlation of variables between the area of school and the high percentage of official-operational reasons for conflicts, since both X^2 (5.574; $p = 0.018$) and the coefficient of Spearman test (0.274) was statistically significant. However, this correlation was positive; this means that when the school is located in an urban area it is more likely for school conflicts to occur due to official-operational reasons.

The question "If the reasons are operational, could you rank the above mentioned conditions (e.g.: 1st, 2nd, 3rd, etc.) as causing conflicts in the work environment of a school?" was answered by 12.1% of the teachers and their answers were varying. When the first choices of the sample were ranked hierarchically, the responses showed the major causes of conflict incidents as follows: the distribution of classes (33.6%), the completion of the timetable (20.7%), the lack of regulations in the school (15.5%), and the distribution of pupils in other classes due to the absence of teachers (14.7%). On the other hand, the corresponding question was answered by 21.76% of the school principals. As for their part, the highest percentage (31.1%) stated the distribution of classes as the major cause of conflicts, 23.0% reported the lack of regulations for the school operation and 16.2% indicated the responsibility for organizing school events.

The question "In what ways does the school principal deal with conflicts caused by operational reasons (evaluate hierarchically: 1st, 2nd, 3rd, etc.)?" was answered by 12.1% of the teachers and their responses were varying. 37.1% of the respondents put forward the role of the teaching staff meetings from the perspective of the school principals as a key managerial method towards resolving conflicts. Their second choice (31.4%) focused on the performance on the part of the school principals' role as a mediator. Their third option was the use of power derived from the principals' managerial position (14.5%). The fourth option was about avoiding involvement (11.5%). A fifth option displayed the support towards teachers in taking initiatives (9.0%) and the sixth (last) option appeared to be the pretense on the part of the school principals that nothing was happening (5.0%).

As regards the school principals' responses to the same question, their attitudes and hierarchical evaluation of the methods used for managing conflicts due to operational reasons were diversified. 21.76% of the school principals answered this question and 40.5% of them chose the meetings of the teaching staff as the first option, and the support towards teachers taking the

initiative as the second one (37.8%). The other methods for conflict management appeared to have been chosen with minor percentages as a first option.

The question "If the reasons are personal, evaluate hierarchically (1st, 2nd, 3rd, etc.) the following conditions as causes of conflict incidents in the school working environment" was replied by the 10.6% of the teachers and their answers were varying. The parameter with the highest percentage as a first preference was the poor communication between the members of the school community (24.0%). The individual differences amongst the members of the school were appeared to be their second preference (21.9%), whereas 16.5% considered the negative school climate as a primary cause of conflict. Furthermore, 11.5% of the teachers reported the repetitive absences of the teachers as the primary cause of conflict incidents at school and, finally, 10.8% reported the lack of cohesion within the school community as the primary reason causing conflicts.

The same question was answered by 74 school principals (21.76%) and most of them focused on the incoherence of the school community (23%). The second choice appeared to be the continual movement of teachers (20.3%) followed then by the poor communication amongst the members of the school (14.9%). Finally, 12.2% of the school principals considered the teachers' inability to cooperate as the primary cause of conflicts and 10.8% the negative school climate.

The question "In what ways does the principal of the school deal with conflicts due to personal reasons (evaluate hierarchically: 1st, 2nd, 3rd, etc.)?" was answered by the 10.5% of the teachers. The effort to resolve the disputes by mutual agreement of the parties involved appeared to have taken the first position in the ranking (59.6%). Then the way the principals were taking into consideration the efforts to approach the staff was underlined by the 16.2% of the teachers and the avoidance of imposing their opinion by the 16% of them. In contrast to this last finding, the imposition of the principals' opinion came next (12.1%), whereas the support towards teachers undertaking the initiative appeared to be the last choice (5.3%).

On the principals' side, most of their first preferences focused on avoiding the imposition of their viewpoints (60.8%). Then it followed the way the principals were taking into consideration the efforts to approach the staff (17.6%) and the support towards teachers undertaking the initiative (12.2%). The effort to resolve the disputes by a mutual agreement of the parties involved was chosen by the 9.5% of the principals. On the other hand, the imposition of the principals' opinion as a manner of conflict management did not get the first preference in their answers.

The question "Do you believe that the conflicts in the school environment adversely affect the efficient operation of the school unit?" was replied by the 80.3% of the teachers. Out of these, 2.3% responded "never", 11.8% answered "rarely", 34.2% responded "sometimes", 33.8% "often" and 17.8% "very often".

These findings along with the gender of the surveyed teachers (question 3) revealed that there was a correlation between the two variables, since X^2 (11.633; $p = 0.020$) and the coefficient of Spearman test (-0.106) were statistically significant. Specifically, the correlation was positive; this means that the female teachers believe stronger than their male counterparts that the frequent occurrence of conflict incidents at school has got a negative effect upon the educational process. Furthermore, in relation to the total years of service in public education, it was found that there was a positive correlation between the two variables, since both X^2 (26.433; $p = 0.048$) and the coefficient of Spearman test (-0.213) were statistically significant. This implies that the teachers

with more years of teaching experience find conflicts in the school work environment less negative.

Finally, regarding age, it was found that there was a positive correlation between the two variables, since both X^2 (26.917; $p = 0.008$) and the coefficient of Spearman test (-0,129) were statistically significant. The older teachers get the less negative they consider the effects of conflicts upon the educational process.

Regarding the same question, on the part of the principals, 37.4% of them replied that the conflicts at school environment "often" affected negatively the efficient operation of the school unit. 25.35% of the respondents replied that the effective functioning of the school was "sometimes" affected negatively and the 18.5% claimed that school operation was "very often" affected negatively. In contrast to the statistically significant correlations, which were emerged by the teachers' answers, the principals' responses to this question were not correlated significantly with the independent variables.

The question "If your answer is "often" or "very often", what conditions or operating parameters of the school unit are mostly affected (evaluate hierarchically: 1st, 2nd, 3rd, etc.)?" was answered by the 45.5% of the teachers and their answers about the malfunctions that conflict incidents were causing to school were varying. The majority of teachers (53.2%) put the problem on the communication and collaboration issues among teachers as their first choice. Then, 34.5% underlined the climate of the school. The remaining parameters obtained relatively lower scores at first preferences (e.g.: the status of the school in the local community (4.5%), the pedagogical dimension of the role of the teachers (4.3%), the behavior of students (4.2%), the educational process (2.5%), and the organization of school events (1.3%)).

The same question was answered by the 56.47% of the school principals, and the first two places of the hierarchical ranking displayed the same parameters but in a reverse order. 46.9% of them prioritized the climate of the school as the first condition affected by conflict incidents; 38.5% focused on the teachers' communication and collaboration. Even in the responses of the school principals the remaining parameters obtained relatively lower first preferences (e.g.: the status of the school in the local community (4.7%), the educational process (4.2%), the pedagogical dimension of the role of teachers (3.6%)).

The question "Do you believe that the conflicts in the school work environment influence the effective operation of the school unit positively?" was replied by the 92.3% of the teachers. Out of them, 30.6% answered "never", 33.6% answered "rarely", 25.8% responded "sometimes", 8.4% responded "often" and 1.6% "very often". The same question was replied by the 90% of the school principals. Out of those, 22.4% responded "never", 31.8% "rarely", 25.3% "sometimes", 9.7% "often" and the 0.9% "very often".

The question "If your answer is "often" or "very often" what conditions are mostly affected (evaluate hierarchically: 1st, 2nd, 3rd, etc.)?" was replied by the 8.2% of the teachers. The top three choices indicated minor discrepancies between them. Most of their first preferences (26.3%) were gathered upon staff unity followed by the reduction of arbitrariness at a rate of 25.9% as well as by the identification and provision of solutions (23.2%). Then they underlined the fruitful dialogue and the investigation of new horizons (14.1%), the promotion of creativity (11.4%), the redefinition of relations (8.3%) and the improvement of the educational process (5.0%).

The same question was answered by the 11.7% of the school principals. Their answers differed from those of teachers regarding their first preferences, whereas they converged with respect to

their second and third preferences. The 26.3% of them placed the fruitful dialogue and the investigation of new horizons as their first preference, followed, with slight variations, by the reduction of arbitrariness (21.1%) and the identification and provision of solutions (18.4%). The promotion of creativity (10.5%), the unity of the staff (10.5%) and the improvement of the teaching process (7.9%) were the next choices in the hierarchical order.

In the question "To what extent do you think that the following factors would help towards the greatest possible elimination of conflicts at school?", the teachers' answers were dispersed in all parameters with several of them gathering many preferences to the indications of "much" and "very much". Specifically, most preferences were found in the parameter about the training upon conflict management not only for the managerial staff and the principals but also for the teachers (75.2%). After that, in a descending order, we received the redefinition and the distinctiveness of the roles of school principals and the teaching staff (e.g.: power, responsibilities, duties) (73.3%), the formation of an operational regulation for school functioning (67.5%), the improvement of technical infrastructure (59.25%), the allocation of more resources by the state (e.g.: funds, information, etc.) (59.0%), the stability of the teaching staff (55.6%), and the increase of school autonomy (49.8%).

The same question was replied by the principals who placed the same parameter at the top of their preferences, since the training of both principals and teachers on conflict management gathered the highest percentage (72%) with the indications of "much" and "very much". Then the formation of an operational regulation for school functioning (65.3%) and the redefinition and the distinctiveness of the roles of school principals and the teaching staff (e.g.: power, duties, responsibilities) (62.6%) were indicated by the respondents. The stability of the teaching staff was coming next (51.5%) and after that the allocation of more resources by the state (e.g.: funds, information, etc.) (47.65%), the improvement of technical infrastructure (46.7%) and the increase of school autonomy (40.3%).

Discussion and Conclusion

Taking into consideration the role of good interpersonal relationships, as they are shaped on the basis of interactive communication among the members of the school units, as well as the sufficient school leadership and how all these affect the quality of education (Menon & Christou, 2002; Koula, 2011), the creation of a favorable work environment should be primary concern of school leadership. The prerequisite towards achieving this objective is, among other things (e.g.: the realistic organization of school resources, etc.), the proper management of conflicts in the work environment of the school unit.

Based on the research data of this study and regarding the demographic and profile characteristics of the surveyed teachers and principals, a relevant correlation between the participants was found in relation to the school status and the region. Regarding gender, the correlation between the participating teachers and principals is presented in a reversed way. As regards the age of teachers and principals, the highest rate of them is displayed in the same group age (from 41 to 50 years), but then the highest rate appears reversed, since, on the one hand, many of the principals are up to 50 years old and, on the other, the teachers are mostly under 40.

With respect to the total years of their service in education, the highest rates appear to be reversed too. Regarding the marital status of the participants, the rates have shown a correlation.

Nevertheless, the percentage of the principals who were married is significantly higher than the corresponding percentage of the teachers. With respect to the University qualifications, except of the basic degree, the highest rates are relatively equivalent, since a great deal of them appear to have attended training courses but a few have got either a Master's or a Ph.D. degree.

As concerns the frequency of conflict incidents in the school environment, one out of three respondents claimed that conflicts amongst the teaching staff of schools are observed either *very often* or *sometimes*. Principals' responses are also similar. This result is not surprising as other studies (Saitis et al., 1996; Paraskevopoulos, 2008) have showed that conflicts appear to be a common phenomenon in schools nowadays.

As regards the relationship between the frequency of conflicts and the number of teachers with a permanent position status at schools, our research (both in relation to the teachers' answers and compared with those of the principals) indicated that when the size of the school increases (i.e.: the number of teachers with a permanent position status) the number of conflicts in the work environment increases as well. This result is expected as the coexistence of more teachers in the same work environment increases the chances to get more friction due to interpersonal factors (e.g.: teachers' heterogeneity, diversity of individual characteristics, opposing needs and values, etc.) and also due to factors relating to the institutional framework (e.g.: lack of operational regulations for effective school functioning). Moreover, as it has been argued in other studies (Shaw, 1981; Smith et al. 1994), the size of a group introduces diversity and the diversity itself can have conflicting results.

Another important finding of our research, is that, according to the teachers' views, primary schools in urban areas in Greece have frequent friction amongst the members of the school community in comparison to other schools in suburban and rural areas. Perhaps, the explanation to this issue is the fact that the vast majority of small and middle schools are located in rural and suburban areas (Papastamatis, 1998; Saitis, 2000).

On the other hand, the correlations relating to the answers of the principals indicate that where female principals are serving at schools, it is less likely for conflicts to occur. The same indication seems to apply to schools where the principals serve for several years in education.

In relation to the reasons that cause conflicts in the school environment, our data showed that the 83.60% of the teachers and the 83.78% of the school principals believe that the reasons of conflicts at schools are not unilaterally identified within official or just personal reasons, but they appear in a combination of them. This result, which indicates the difficulty in isolating the causes within one of the two categories of conflicts, can be attributed to the fact that the sources of conflicts are overlapping and present features which can be found in more than one reasons (Saiti and Saitis, 2012: 306).

According to the views of teachers and on the basis of their prioritization, the most important factors causing conflicts, due to official purposes in the workplace of school environment, are as follows: the distribution of classes, the fulfillment of the school timetable, the lack of school operational regulations, the distribution of pupils in other classes, when occasionally some teachers are absent, the responsibility for organizing school events, the delegation of teachers-on duty, the delegation of teaching responsibilities and the introduction and application of innovations at schools.

According to the principals' views, the major factors causing conflicts for official reasons are ranked as follows: the distribution of classes, the lack of operational regulation of the school and

the delegation for organizing events at school. The results are in accordance with other relevant research studies (Saitis, 1997; Pantopoulou, 2010; Toziou, 2012) and can be attributed to the lack of an organizational plan (Bourandas, 2001; Saitis, 2008).

Regarding the management of conflicts caused by operational-official reasons, the data on the part of the teachers revealed the following ranking: the decision of the teaching staff, the mediation of the male or female principals, the use of the principals' power, the avoidance technique, the responsibility for an initiative on behalf of a teacher and, finally, the pretense of the principals that "nothing is happening".

From the perspective of the school principals, their first option appears to be the meetings of the teaching staff and their second option the support in taking initiatives from teachers. The other modes show minor preferences as first choices for conflicts management. This finding indicates that the male and female principals of the elementary schools in our country primarily use conventional ways to manage conflicts and secondly make use of enforcement and prevention. The above finding, which is consistent with the results of other surveys (Paraskevopoulos, 2008; Tekos & Iordanides, 2011), implies that the school principals of primary education adopt an attitude towards conflicts, which indicates that they are more interested than teachers in reducing tension and resentment from an episode of conflict. In another study (Adams, 1990) it has been argued that the principals who make use of avoidance and enforcement techniques increase the tension and the friction in the workplace, instead of decreasing it.

On the other hand, the choice of a compromising strategy may be regarded as "retreat" (Everard & Morris, 1999) and as "inability or unwillingness" of the principals to commit themselves and take initiatives (Lippit, 1982), because this might damage their relations with their colleagues (Tekos & Iordanides, 2011).

Regarding the conflicts that occur due to personal reasons, our research data showed, according to teachers' ranking, the following causes: the poor communication amongst the teachers, the individual differences among the members of the school, the negative school climate, the absences of the teachers, the lack of cohesion within the school community, the failure of cooperation amongst the teachers, the constant movement of teachers from one school to another, the job stress and the poor cooperation between teachers and the school's principal. The principals, on the contrary, concentrate mostly on the inconsistencies of the school community as their first preferences, the constant movement of teachers (the principals have placed this parameter higher than the teachers), the poor communication amongst the members of the school, the failure of cooperation amongst teachers and the negative school climate. According to these figures, poor communication and individual differences among teachers are the most important causes for conflict incidents in the work environment of the school.

This result is not surprising, as poor communication between team members with individual differences (e.g.: different perceptions, values, needs, knowledge, etc.) is expected to hinder the cooperation and to lead to conflicts. This view is also supported by the findings of other relevant studies (Saitis et al. 1996; Paraskevopoulos, 2008; Kula 2011; Toziou, 2012). According to them, the miscommunication impedes collaboration of team members and as a result it disrupts the school climate and leads to frictions.

Furthermore, the continuous movement of the teachers, which is highly placed in principals' preferences, confirms that it inhibits decision-making processes of the teaching staff (Darra et al. 2010: 64) and affects important parameters for the operation of the school, such as the need for

developing a collaborative spirit, the sense of brotherhood and solidarity among the teachers in the same school unit, etc.

Regarding the role of the male or female principals in the management of conflicts due to personal reasons, the surveyed teachers responded that their principals resolve disputes, according to the following ranking: with mutual agreement of the involved members (59.6%), with the consideration of the approaches of the others (16.2%), by avoiding to impose their own terms (16.0%), by imposing their own terms (12.1%) and by relying on the initiatives of some teachers of the staff (5.3%).

From the perspective of the principals, most of their first preferences are gathered round the avoidance of imposing their point of view (60.8%), considering the others' approaches (17.6%), the support of the initiative of another teacher (12.2%), and the attempt to resolve the dispute by mutual agreement of the parties involved (9.5%). It is worth noting that this last preference attracted most of the first choices of the teachers, whereas the imposition of the principals' opinion as a manner of conflict management did not obtain the first preference in their responses.

Based on these results, we can claim that the use of power can be the last solution. This finding, which is in agreement with other relevant studies (Saitis et al. 1996; Tekos & Iordanides, 2011), not only demonstrates the importance of school leadership in the conflict management, but also emphasizes the establishment of democratic participatory governance in a modern school.

Nevertheless, the mediation technique can be interpreted as an inability or unwillingness from the part of the principals to commit themselves and take initiatives (Lippit, 1982). On the other hand, the principal of a school unit, which functions in the context of a centralized administrative and management system, has got a limited decision-making power, and he/she is expected to adopt this style of managing conflicts (Tekos & Iordanides, 2011: 211).

Regarding the consequences of the conflict incidents, the majority of teachers (51.6%) and principals (55.9%) believe that conflicts affect negatively the efficient operation of schools at the rate from *very often* to *often*. This result is expected as "the frequent occurrence of disputes between members of the school unit undermines most of their activities and does not allow them to contribute enthusiastically towards an effort to improve school" (Saiti & Saitis, 2012: 294).

As regards the correlation between teachers' gender and the consequences of conflicts in school, female teachers consider as more important the fact that the more frequent the conflicts in school the more negative the effects on the educational process in comparison with their male counterparts. An explanation of this difference may be found on the fact that female teachers are more emotional, sensitive and cooperative compared to their male counterparts.

Additionally, it can be pointed out that the years of teaching in public education affect the attitudes towards conflicts, since - according to our research data - with the increase of teaching years the teachers consider conflicts in their workplace as less negative. The "compromising" attitude of the "older" teachers may be due to their teaching experience, which has made them more dispassionate and wiser, so that the younger members of the school community can "learn" from them and work towards the creation of a better school climate. This view is supported by the findings of a relevant study, according to which "the older teachers appear in the later years of their career to turn into more resolute and managing situations" (Paraskevopoulos, 2008: 219). Even more interesting is the finding, according to which teachers consider the effects of conflicts to be less negative for the educational process as their age is being increased. Perhaps the

explanation to this point will be the same with that mentioned above, if it is accepted that the years of teachers' service at school are related – to some extent – with the age. In contrast to the statistically significant correlations revealed from the teachers' answers, the principals' responses to this question, do not correlate significantly with the relevant independent variables. As far the parameters of the operation of the school unit affected by conflicts are concerned, the sample of the teachers involved in the research survey has indicated that the communication and collaboration amongst the members of the school unit is their first preference in the ranking (53.2%) followed by the climate in the school unit (34.5%), the status of the school in the local community (4.5%), the pedagogical dimension of the role of the teacher (4.3%), the behavior of the pupils (4.2%), the educational procedure (2.5%) and the organization of school events (1.3%). The same question was answered by the sample of the principals who placed the climate of the school unit first in their ranking (46.9%), followed by the communication and collaboration among the teachers (38.5%). Moreover, the remaining parameters indicated by the responses of the principals obtained relatively low rates as first preferences. For example, the status of the school in the local community appeared at a rate of 4.7%, the educational process at a rate of 4.2% and the pedagogical dimension of the role of the teachers at a rate of 3.6%. These findings reflect the accepted views arising from the literature review (Dubrin, 1998; Koontz & O'Donnell, 1983; Kula, 2011; Saiti & Saitis, 2012, etc.). According to them, the good interpersonal relations depend on the communication, the positive school climate and the effective operation of the school unit.

Regarding the positive effects of conflicts at the school workplace, the survey showed that a small percentage of the participating teachers (10%) and a similar percentage of the principals (10.6%) feel that conflict processes positively affect the operation of the school unit from *very often* to *often*. Additionally, it has been indicated that the most important parameters on the part of the teachers that have focused upon the positive effects of conflicts at school, appear as follows: the unity of the staff (26.3%), the avoidance of arbitrariness (25%), the identification and the provision of solutions (23.2%), a fruitful dialogue (14.1%), the promotion of creativity (11.4%), the redefinition of relations (8.3%) and the improvement of the educational process (5%).

The principals' responses differ from the teachers' ones as concerns the first preference, whereas they are similar in relation to the second and third preferences. The 26.3% of the sample placed their first preference on a fruitful dialogue and the broadening of the horizons, followed by the reduction of arbitrariness (21.1%) and the identification and the provision of solutions (18.4%). Then, the promotion of creativity (10.5%), the unity of the staff (10.5%) and the improvement of the educational / teaching process (7.9%) follow. This result is not surprising because, based on the literature on the topic, the current administrative discourse underlines the proper management of conflicts and indicates that it increases creativity. However, this process appears to be complex and laborious enough, and its outcomes depend on many factors, such as the skills of the school principal, the maturity of the teachers, the type of conflicts, etc.

Regarding the factors that can help minimize conflicts at schools, the sample of the teachers showed that the principals' training in conflict management is the most important factor (75.2%), followed by the redefinition and the distinctiveness of the roles of school principals and the teaching staff (73.3%), the formation of an operational regulation for school functioning (67.5%), the allocation of more resources by the state (59.4%), the improvement of the infrastructure (59.2%), the stability of the teaching staff (54.6%) and the increase of school autonomy (49.8%).

The same question was answered by the principals, who prioritized the same parameter at the top of their preferences, since the training of both the school principals and the teachers in conflict management gathers a high rate of 72% in the indications "much" and "very much". The preferences of the teachers get the third place and they are concerned with the formation of operational regulations for the school function (65.3%) and the redefinition and distinctiveness of the roles of principals and teachers (e.g.: power, duties, responsibilities etc.) (62.6%). Then, the stability of the teaching staff (51.5%), the allocation of more resources by the state (e.g.: money, information, etc.) (47.65%), the improvement of infrastructure (46.7%) and the increase of school autonomy (40.3%) are coming in a descending order.

Furthermore, data analysis revealed that the training of the principals in the management of human sources and the organization of the school operational issues are the main factors that can minimize conflicts in the work environment of schools. In fact, the vast majority of male and female school principals has not taught even the basic elements of educational administration (Zavlanos, 1981; Saitis, 1997; Typas, 1999; Saitis & Michopoulos, 2005). Additionally, as it has been supported in another study carried out in Greece, "in our country... the curricula that deal with educational administration issues are limited and do not offer specialized knowledge and practical skills on the topic" (Saiti & Saitis, 2012: 65). Secondly, as it has already been mentioned, the main sources of conflicts that occur in the school workplace are concerned with the organizational weaknesses, since the existing education legislation does not clearly regulate aspects of the school life (Saitis et al. 1996).

In conclusion, based on the results of our research data and recognizing that the frequent occurrence of disputes amongst the members of a school unit undermines much of their activity, we believe that the conflicts at school must be effectively addressed. It is, therefore, necessary, firstly to explore strategies of training for both the school principals and the teachers upon issues of organizational behavior and, secondly, to initiate the formation of constructive internal regulations in order to ensure the efficient operation of the schools in Greece. The findings of this research study could be a promising contribution to the discussion on the topic in the international context. The overall task remains the effective function of the school and its empowerment.

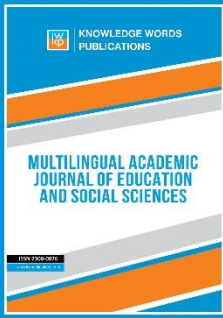
References

- Adams, D. C. (1990). Perceptions of Conflict, Conflict Management, Styles and Commitment in Middle Level School. *Ph.D. Dissertation Abstracts International*, 50 (7): 1854-A.
- Baron, R. A. (1985). Reducing organization conflict: The role of attributions. *Journal of Applied Psychology*, 70, 434-441.
- Bourandas, D. (2001). *Management: Organizational Background, Current Practices* (4th ed.). Athens: Benos (in Greek).
- Burns, J. (1978). *Leadership*. New York: Harper & Row.
- Chen, G., and Tjosvold, D. (2002). Conflict Management and Team Effectiveness in China: The Mediating Role of Justice. *Asia Pacific Journal of Management*, 19, 557-572.
- Chytiris, L. (2001). *Diaxeirisi Anthropinou Dynamikou* [Human Resources Management]. Athens: Interbooks.

- Darra, M., Prokopiadou, A. G., Saitis, C. (2010). *Basiki katartisi stelexosis sxolikon monadon kai epimorfosi ekpaideytikon* [Basic training staffing of schools and training of teachers]. *Nea Paideia*, 134, 44-68.
- De Drue, C., & De Vliert, E. V. (1997). Introduction: Using conflict in organizations In *Using Conflict in Organizations*, edited by C. De Drue & E. Van De Vliert, 1-7. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Dean, J. (1995). *Managing the Primary School* (2nd Ed.). London: Routledge.
- Dubrin A. (1998). *Principles of Management*. Translated and edited by Sarris, N. Athens: Ellin.
- Edmonds, R. (1979). Effective schools for the urban poor. *Education Leadership*, 37(1): 15-24.
- Everard, K. B., & Morris, G. (1996). *Effective School Management*. London: Paul Chapman published Ltd.
- Fasoulis, K. (2006). Conflict management in school environment through the use of creative dialectic In *Proceedings*, edited by The Greek Institute of Applying Pedagogy and Education Conference, 520-525. Athens.
- Gaziel, H. H., Cohen-Azaria, Y., & Ifanti, A. A. (2012). The antecedents of primary school principals' management and leadership behaviors. *Journal of Educational and Social Research*, 2(2): 143-153.
- Gaziel, H. H., and Ifanti, A. A. (2011). Exploring the relationship between teachers sense of efficacy, locus of control and job related-stress: A case study. In *Comparative Education, Teacher Training, Education Policy, Social Inclusion, History of Education*, edited by Popov, N., Wolhuter, Ch., Leutwyler, B., Mihova, M., Ogunleye, J. 9: 256-262. Sofia: Bureau of Educational Services, Sofia.
- Hayes, J. (2002). *International Skills at Work*. London: Routledge.
- Hocker, J. I., & Wilmot, W. N. (1998). *Interpersonal Conflict* (5th ed.). Madison: Brown & Benchmark.
- Hoy, W., & Miskel, C. (2005). *Educational Administration: Theory, Research and Practice*. New York: McGraw Hill.
- Hunt, J. (1981). *Managing People at work*. London: Pan Books.
- Ifanti, A. A., & Fotopoulou, V. S. (2010). Undergraduate students' and teachers' perceptions of professional development and identity formation: A case study in Greece. *KEDI Journal of Educational Policy*, 7 (1): 157-174.
- Ifanti, A. A., & Kyriakopoulou, S. (2011). Sxoliki apotelesmatikotita kai sxoliki endynamosi [School effectiveness and school empowerment]. In *Educational Policy Issues*, edited by Vergidis, D. and Ifanti, A. A. Athens: Ypsilon.
- Koontz, H., and O'Donnell. (1984). *Organization and Management*. Translated and edited by Papazisis, Vol. C, Athens.
- Kula, B. (2011). Oi diaprosopikes sxeseis diefthinton sxolikon monadon kai ekpaideftikon: symvoli stin apotelesmatiki leitourgia tis sxolikis monadas [Interpersonal relations, school leaders and teachers: Contribute to the efficient operation of the school unit]. *PhD. Diss.*, Aristotle University of Thessaloniki, Thessaloniki.
- Lippit, L. G. (1982). Managing conflict in today's Organizations. *Training and Development Journal*, 36(7): 67-74.
- Lymperis, L. (2003). *O diefthintis tou ellinikou dimotikou sxoleiou: exousiastikes praktikes* [The Director of Greek Primary School: Authoritarian Practices]. *Ta ekpaideytika*, 99-100, 149-160.

- Menon, M. E., and Christou, C. (2002). Perceptions of future and current teacher on the organization of elementary school: a dissomance approach to the investigation of job satisfaction. *Education Research*, 44, 97-110.
- Mullins, L. J. (1996). *Management and Organizational Behavior*. New York: Pitman Publishing.
- Panitsidou, E., & Papastamatis, A. (2010). *O rolos tis paragogis koinomikou kai anthropinou kefalaiau: metaxy anagkis kai anagkaiotitas* [The role of lifelong learning in the production of social and human capital: between 'need' and 'necessity'"]. *Sygxroni koinonia, Ekpaideysi kai Psyxiki Ygeia*, 3, 89-95.
- Pantopoulou, D. (2010). Apopseis ekpaideftikon protovathmias ekpaidefsis sxetika me to fainomeno ton sygkrouseon sto sxoliko perivallon. H periptosi tou nomou Attikis [Views of primary school teachers on the phenomenon of conflict in the school environment. The case of Attica]. *Master Thesis*, University of the Aegean, Rhodes.
- Papastamatis, A. (1998). *Ta oligothesia sxoleia tis ellinikis ypaithrou* [The Multigrade Schools of Greek Rural]. Athens: Gregoris.
- Papastamatis, A. (2005). Lisi provlimaton, lipsi apofaseon kai diefthetisi sygkrouseon [Problem Solving, Decision Making and Conflict Resolution]. In *Management and Administration of School Units*, edited by A. Kapsalis, 106-122. Thessaloniki: University of Macedonia.
- Paraskevopoulos, T. (2008). *Syngkrouseis stous ekpaideftikous sto xoro tou sxoleiou* [Conflicts among teachers at schools]. Athens: Gregoris.
- Pedagogical Institute. (2008). *H poiotita stin ekpaidefsi. Erevna gia tin axiologisi poiotikon charaktisistikon stin protovathmia kai defterovathmia ekpaidefsi* [Quality in Education. Research on the evaluation of the qualitative elements of the Primary and Secondary Education System]. Athens: Paidagogiko Institutouto.
- Prokopiadou, G. (2009). H veltiosi tis dioikitikis leitourgias tou sxoleiou meso tis xrisis Texnologias Pliroforias kai Epikoinonias [The improvement of the administrative operation of the school unit through the use of Information and Communication Technologies]. *PhD. Diss.*, University of Athens, Athens.
- Purkey, S., and Smith, M. (1983). Effectives Schools: A review. *The Elementary School Journal*, 83(4): 427-452.
- Rubin, T., Pruitt, N., & Kim, S. (1999). *Compromising Social Conflict*. Translated and edited by Filippatos, A., Athens.
- Saiti, A. (2005). The Staffing of Small Rural Primary Schools in Greece. *Management in Education*, 19(4): 32-36.
- Saiti, A., and Michopoulos, A. (2005). H anagkaiotita anaptyxis igetikon stelexon stin ekpaidefsi. H periptosi ton ypodieftinton [Developing leaders in education. The case of deputy heads]. *Epistimes tis Agogis*, 4, 43-56.
- Saiti, A., Saitis, Ch. (2012). *O diefthintis sto sygxrono sxoleio* [The head teacher in today school], Athens.
- Saitis, Ch. (1997). *Skepseis gia tin anaptyxi igetikon stelexon stin ekpaidefsi* [Developing leaders in education]. *Dimosios Tomeas*, 127, 33-38.
- Saitis, Ch. (2000). *Leitourgika provlimata ton oligothesion sxoleion me vasi ta dedomena tis Aitolias kai Acarnanias* [Managing Rural Schools: the case of the prefecture of Aitolia and Acarnania], Athens.

- Saitis, Ch. (2001). *H leitourgia tou sxoleiou mesa apo tis apofaseis tou syllogou didaskonton* [School Management through the decisions of the teaching staff board]. Athens: Atrapos.
- Saitis, Ch. (2008). *Organosi kai Dioikisi tis Ekpaideysis* [Management and Administration in Education], Athens.
- Saitis, Ch., Darra, M., & Psarri, K. (1996). Dysleitourgies stis sxolikes organoseis: to organosiako plasio kai o bathmos organosiakis ypostirixis se sxesi me tis sygkrouseis [Problems in school organizations: the organizational context and the organizational support in relation to conflict management]. *Nea Paideia*, 79, 126-142.
- Shaw, M. E. (1981). *Group dynamics: The psychology of small group behavior* (3rd ed). New York: McGraw-Hill.
- Smith, K. G., Smith, K. A., Olian, J. D., Sims, H. P., O'Bannon, D. P., & Scully, J. A. (1994). Top management team demography and process. The role of social integration and communication. *Administrative Science Quarterly*, 39, 412-438.
- Stall, L., and Mortimore, P. (1997). School effectiveness and school improvement In *Perspectives on School Effectiveness and School Improvement*, edited by J. White and M. Barber, 9-24, London.
- Tekos, G., and Iordanidis, G. (2011). *Diefhtinsi sxoleiou kai diaxeirisi sygkrouseon* [Headship and conflict management: teachers' points of view]. *Paidagogiki Epitheorisi*, 51, 199-217.
- Tjosvold, D., Hui, P., and Law, K. S. (2001). Constructive Conflict in China: Cooperative Conflict as Bridge between East and West. *Journal of World Business*, 36(2): 166-83.
- Toziou, S. (2012). *H symvoli tou diefhtinti sti diaxeirisi sygkrouseon metaxi ton ekpaideytikon: oi periptoseis ton perioxon Imathias kai Thessalonikis* [The primary headteacher contribution to the teachers' conflict management: the cases of the prefectures of Imathia and Thessaloniki"]. *Master Thesis*, Aegean University, Rhodes.
- Typas, G. (1999). *H efarmogi ton sygxronon methodon management stin protovathmia ekpaideysi gia tin askisi apotelesmatikoteris politikis* [New management methods application in primary education for the effective educational policy]. *PhD. Diss.*, Panteio University, Athens.
- Valsamidis, P. (1996). *Koinonikes sygkrouseis sto sxoleio* [Social conflicts at school]. *Sxoleio & Spiti*, 385, 32-41.
- Walton, R. (1969). *Interpersonal Peace making: Confrontation and Third Party Peacemaking*. Reading: Addison – Wesley.
- Zavlanos, M. (1981). *Analysis of Perceptions of Leadership of Greek secondary School Administrations*. *Ph.D. Diss.*, Vanderbilt University.



MULTILINGUAL ACADEMIC JOURNAL OF EDUCATION AND SOCIAL SCIENCES



The Views of Preschool Students on the Issue of Quality of Education in Kindergartens: A Survey of "Infant Voices"

Tzamali Dimitra

To Link this Article: <http://dx.doi.org/10.6007/MAJESS/v2-i2/1390>

DOI: 10.6007/MAJESS/v2-i2/1390

Received: 04 September 2014, Revised: 09 October 2014, Accepted: 10 November 2014

Published Online: 18 December 2014

In-Text Citation: (Dimitra, 2014)

To Cite this Article: Dimitra, T. (2014). The Views of Preschool Students on the Issue of Quality of Education in Kindergartens: A Survey of "Infant Voices". *Multilingual Academic Journal of Education and Social Sciences*, 2(2), 53–74.

Copyright: © The Authors 2014

Published by Knowledge Words Publications (www.kwpublications.com)

This article is published under the Creative Commons Attribution (CC BY 4.0) license. Anyone may reproduce, distribute, translate and create derivative works of this article (for both commercial and non-commercial purposes), subject to full attribution to the original publication and authors. The full terms of this license may be seen

at: <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/legalcode>

Vol. 2, No. 2, 2014, Pg. 53 – 74

<https://kwpublications.com/journals/journaldetail/MAJESS>

JOURNAL HOMEPAGE

Full Terms & Conditions of access and use can be found at
<https://kwpublications.com/pages/detail/publication-ethics>

Οι απόψεις των μαθητών της προσχολικής εκπαίδευσης σχετικά με το ζήτημα της ποιότητας εκπαίδευσης στο νηπιαγωγείο: Μια έρευνα «φωνής νηπίων»

Τζαμαλη Δημητρα

Νηπιαγωγός, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, Ελλάδα

The Views of Preschool Students on the Issue of Quality of Education in Kindergartens: A Survey of "Infant Voices"

Tzamali Dimitra

Kindergarten Teacher, University of Western Macedonia, Greece

Περίληψη

Με την παρούσα έρευνα επιχειρήθηκε να διασαφηνιστούν οι απόψεις των μαθητών προσχολικής εκπαίδευσης σχετικά με την ποιότητα εκπαίδευσης στο νηπιαγωγείο. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε σε νηπιαγωγείο του Δήμου Φλώρινας με στόχο να διερευνηθούν οι απόψεις των παιδιών νηπιαγωγείο πάνω στην εκπαίδευση που λάμβαναν. Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 12 μαθητές ενώ για την διεκπεραίωση της έρευνας χρησιμοποιήθηκε ως βασικό εργαλείο η ημι-δομημένη ατομική συνέντευξη με προκαθορισμένες ερωτήσεις ενώ η επεξεργασία των αποτελεσμάτων λάμβανε υπόψη τις απαντήσεις και τον τρόπο ανταπόκρισης των νηπίων. Οι θεματικές οι οποίες θεσπίστηκαν από την ερευνήτρια σχετίζονταν με τις προτιμήσεις των παιδιών για το νηπιαγωγείο, τις απόψεις των παιδιών για το περιβάλλον μάθησης, τις απόψεις των παιδιών για το παιχνίδι στο νηπιαγωγείο, την ανεξαρτησία και συμμετοχή των παιδιών σε καθημερινές επιλογές, τη συμμετοχή των παιδιών στο σχεδιασμό και υλοποίηση των δραστηριοτήτων, τις απόψεις των παιδιών για την αλληλεπίδραση και την αποδοχή από τους συμμαθητές και τέλος την αλληλεπίδραση με τη νηπιαγωγό. Με την ολοκλήρωση της ανάλυσης των αποτελεσμάτων, εξάχθηκε ως γενικό συμπέρασμα το γεγονός πως τα παιδιά προσχολικής ηλικίας έδειξαν μια σαφή ικανοποίηση από το περιβάλλον

εκπαίδευσης και μάθησης τους στο νηπιαγωγείο ενώ φάνηκαν να διάκεινται φιλικά προς τις νηπιαγωγούς και τις μεθόδους που ακολουθούνται.

Keywords: Ποιότητα, Προσχολική Εκπαίδευση, Μαθησιακό Περιβάλλον, Μαθησιακές Δραστηριότητες

Abstract

The present study attempts to clarify the opinions of preschool education students on the quality of education in kindergartens. The survey was conducted in kindergarten Florina Municipality and it aimed to explore the views of kindergarten children on the education they receive. The sample consisted of 12 students and for the survey, we used the semi-structured individual interviews as a research tool with set questions while the processing of the results took into account the responses and the way the students answered. The themes which were introduced by the researcher were associated with the preferences of children for kindergarten, children's views about the learning environment, the views of children about playing at nursery school, independence and participation of children in everyday choices, participation of children in the planning and implementation of activities, children's views on the interaction and acceptance by peers and finally, the interaction with the teacher. Upon completion of the analysis of the results, it became obvious that preschool children showed a clear satisfaction with their education and learning environment in kindergarten and seemed to sympathize with the kindergarten and the methods used.

Keywords: Quality, Preschool Education, Learning Environment, Learning Activities.

Εισαγωγή

Ο ορισμός της ποιότητας προσδιορίζει την ποιότητα της εκπαίδευσης με βάση τη συμβολή της τελευταίας στη διαμόρφωση της προσωπικότητας των μαθητών και την πρακτική της αποτελεσματικότητας (ΥΠΕΠΘ, 2008). Η αποτίμηση της ποιότητας της εκπαίδευσης εξάλλου, είναι μια πολύπλοκη διαδικασία η οποία απαιτεί σαφή προσδιορισμό αρχών, διαδικασιών και κριτηρίων καθώς και ευρεία γνώση του περιεχομένου της εκπαίδευσης, ώστε τα αποτελέσματα της αξιολογικής διαδικασίας να λειτουργήσουν ανατροφοδοτικά.

Τα σύγχρονα προγράμματα μέτρησης και αξιολόγησης της ποιότητας όπως αυτή εντοπίζεται στα κέντρα προσχολικής εκπαίδευσης, (Ντολιοπούλου, 2005) επιμερίζουν την ποιότητα δίνοντας μεγαλύτερη έμφαση σε τρεις συγκεκριμένους άξονες κριτηρίων της ποιότητας. Με αυτό τον τρόπο προκύπτουν οι έννοιες ποιότητα προσανατολισμού, δομής και αλληλεπίδρασης.

Στον όρο ποιότητα προσανατολισμού συμπεριλαμβάνονται οι αντιλήψεις και οι αξίες των νηπιαγωγών, καθώς και οι αντιλήψεις τους για τα νήπια και την προσχολική εκπαίδευση. Με τον όρο ποιότητα δομής εκδηλώνεται το επίπεδο επαγγελματισμού των νηπιαγωγών, την καταλληλότητα των κτιρίων, των πηγών και του μαθησιακού περιβάλλοντος. Σε αυτή την κατηγορία συσπειρώνονται όλες εκείνες οι συνθήκες και τα πρόσωπα που πρέπει να συνεργαστούν για να πετύχουν όσο το δυνατόν καλύτερα αποτελέσματα. Και τέλος, με τον όρο ποιότητα αλληλεπίδρασης γίνεται αναφορά στην ποιότητα των σχέσεων και της κοινωνικό-παιδαγωγικής αλληλεπίδρασης σε τρεις τομείς. Πρώτον μεταξύ εκπαιδευτικών και παιδιών, δεύτερον μεταξύ των εκπαιδευτικών και των συναδέλφων και τρίτων μεταξύ των ίδιων των παιδιών. Η σχέση του παιδαγωγού με τα παιδιά αποτελεί τη βάση της εκπαιδευτικής

διαδικασίας. Η σχέση αυτή είναι αμφίδρομη και επηρεάζεται και από τους δύο τομείς (Γουργιώτου, 2005).

Παρόλο αυτά υπάρχουν κάποιοι παράγοντες που επηρεάζουν την ποιότητα της εκπαίδευσης:

- η οικονομική δυσχέρεια, τόσο από την μεριά των κρατικών δαπανών όσο και από την μεριά της οικογένειας.
- Ο φυσικός χώρος και η επίπλωση
- οι διαθέσιμοι πόροι.
- ο τομέας της υγιεινής, της ασφάλειας και των καθημερινών αναγκών
- η συμμετοχή των γονέων, των εκπαιδευτικών και των υπαλλήλων στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Υπάρχουν ποικίλες κλίμακες αξιολόγησης του περιβάλλοντος της προσχολικής ηλικίας, όπου η κάθε μία είναι σχεδιασμένη για ένα διαφορετικό τμήμα της πρώιμης παιδικής ηλικίας. Τα βρέφη και τα νήπια εντάσσονται στην Κλίμακα Αξιολόγησης Περιβάλλοντος-αναθεωρημένη μορφής ITERSE, έπειτα υπάρχει η κλίμακα αξιολόγησης Οικογενειακής Φροντίδας Παιδιών, Αναθεωρημένη μορφής FCCERS-E, η αξιολόγηση περιβάλλοντος σχολικής ηλικίας SACERS, και η κλίμακα αξιολόγησης πρώιμης παιδικής ηλικίας αναθεωρημένης μορφής ECERS-E (Mathers, Linskey, Seddon & Sylva, 2009; Perlman, Zellman & Le V, 2004).

Κάθε κλίμακα περιέχει στοιχεία αξιολόγησης του φυσικού περιβάλλοντος, της βασικής φροντίδας των παιδιών, του προγράμματος σπουδών, των αλληλεπιδράσεων, το χρονοδιάγραμμα, της δομής του προγράμματος και των αναγκών των γονέων και του προσωπικού.

Παρ' όλα αυτά, σύμφωνα με τους Brophy και Statham (1994), ακόμη και μετά τις αναθεωρήσεις που έχουν γίνει, οι κλίμακες αυτές δεν αποτελούν μία αντικειμενική κλίμακα αξιολόγησης για τη μέτρηση της ποιότητας. Επίσης, για να πετύχουν τον σκοπό τους πρέπει να υπάρχει σαφή οριοθέτηση για το τί συνιστά την «καλή» ποιότητα υπηρεσιών φύλαξης των παιδιών.

Η συμμετοχή των παιδιών στην αξιολόγηση των υπηρεσιών είναι πολύ σημαντική και εκτός αυτού πολλά είναι τα οφέλη στο παιδί και στον μετέπειτα ενήλικό, εάν η ποιότητα της προσχολικής εκπαίδευσης είναι σε υψηλό επίπεδο. Πολλές έρευνες έχουν διεξαχθεί για αυτό τον σκοπό.

Η βελτίωση της ποιότητας και της βιωσιμότητας των εκπαιδευτικών συστημάτων ανά την Ευρώπη είναι ουσιώδης και για τις τρεις διαστάσεις της ανάπτυξης. Σε αυτό το πλαίσιο, η προσχολική εκπαίδευση και φροντίδα αποτελεί το επιτυχές ξεκίνημα πάνω στο οποίο θα αναπτυχθούν η δια βίου μάθηση, η κοινωνικοποίηση και η προσωπική ανάπτυξη του ατόμου.

Λειτουργώντας συμπληρωματικά με την οικογένεια, η προσχολική εκπαίδευση έχει αντίκτυπο στην μετέπειτα εξέλιξη του ατόμου. Οι πρώτες εμπειρίες των παιδιών σύμφωνα με πολλούς διαμορφώνουν τη βάση για όλη την επακόλουθη μάθηση. Αν κατά τα πρώτα έτη τεθούν σταθερά θεμέλια, η μεταγενέστερη μάθηση είναι αποτελεσματικότερη. Τα οφέλη μιας υψηλής ποιότητας ΠΕΦ είναι ευρείας κλίμακας: κοινωνικά, οικονομικά, και εκπαιδευτικά. Γι' αυτό τον λόγο κρίνεται επιτακτική η ανάγκη βελτίωσης όλων των πτυχών της προσχολικής εκπαίδευσης και φροντίδας.

Επιπλέον για να βελτιωθεί η ποιότητα στα κέντρα προσχολικής εκπαίδευσης είναι επιτακτικός παράγοντας να βελτιωθεί ο υλικοτεχνικός παράγοντας. Αρχικά οι εγκαταστάσεις θα πρέπει να πληρούν τα πρότυπα ποιότητας και τα κτίρια να έχουν τις απαιτούμενες προδιαγραφές. Παρατηρείται συχνά κυρίως σε μεγάλες πόλεις η στέγαση σχολίων σε πολυκατοικίες, τάξεις

χωρία παράθυρα και έλλειψη προαύλιου χώρου. Αυτές οι συνθήκες σταδιακά οφείλουν να αναπροσαρμοστούν, ένα παιδί δεν μπορεί να είναι ευχαριστημένο από την εκπαιδευτική διαδικασία εάν λείπει ο χώρος που μπορεί να παίξει με ασφάλεια.

Αφουγκράζοντας κανείς τις ανάγκες και τις επιθυμίες του παιδιού αντιλαμβάνεται ότι οι αλλαγές και η βελτίωση πολλών πραγμάτων είναι επιτακτική. Όμως πόσο εύκολο είναι να ακούσει κάποιος τις ανάγκες ενός παιδιού. Πολλές φορές είτε λόγω έλλειψης ενημέρωσης, είτε λόγω αδιαφορίας δεν κατορθώνεται να ακουστούν τα προβλήματα και η κριτική των παιδιών. Παρόλα αυτά όμως η οπτική των παιδιών είναι ένα από τα καλύτερα κριτήρια της ποιότητας, γι' αυτό και οι αλλαγές που πρέπει να γίνουν θα έχουν ως βασικό γνώμονα και τις επιθυμίες του παιδιού. Με αυτό τον τρόπο ο στόχος όπου τίθεται είναι ποιές αλλαγές πρέπει να εφαρμοστούν ώστε από την μία να συνδυαστεί η φροντίδα, το παιχνίδι και η μάθηση και από την άλλη να διαμορφωθεί ένα περιβάλλον παιδοκεντρικό.

Εν κατακλείδι, τα κέντρα προσχολικής εκπαίδευσης δεν περιορίζονται στην απλή φροντίδα και επιτήρηση του παιδιού. Αντίθετα, με την κατάλληλη στελέχωση και εξοπλισμό ο ρόλος του παιδικού σταθμού και του νηπιαγωγείου δεν αφορά μόνο την υγεία και τη διατροφή των παιδιών αλλά είναι και παιδαγωγικός -εκπαιδευτικός.

Έρευνα

Σκοπός της έρευνας

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση των απόψεων των παιδιών για την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης στην προσχολική ηλικία. Συγκεκριμένα, μελετάμε τις βιωμένες εμπειρίες των παιδιών στην καθημερινότητα τους στο νηπιαγωγείο, όπως αυτές εκφράζονται μέσα από τις απόψεις των παιδιών για το περιβάλλον μάθησης, το σχεδιασμό μάθησης και το κλίμα αποδοχής τόσο από τους εκπαιδευτικούς όσο και από τα ίδια τα νήπια- συμμαθητές.

Για να διερευνήσουμε τις απόψεις των παιδιών για το περιβάλλον μάθησης, θέσαμε ερωτήσεις στα παιδιά σχετικά με το χώρο του νηπιαγωγείου (αίθουσα, αυλή), το είδος, την επάρκεια των παιχνιδιών και υλικών αγαθών καθώς και την αυτονομία - ανεξαρτησία του παιδιού στη χρήση του χώρου.

Για να μελετήσουμε τις απόψεις των παιδιών για το σχεδιασμό μάθησης, ρωτήσαμε τα παιδιά αν συμμετέχουν σ' αυτόν μέσα από την έκφραση των προτιμήσεών τους ή μέσα από την ανάληψη πρωτοβουλιών. Επίσης, ρωτήσαμε τα παιδιά αν θεωρούν ότι η νηπιαγωγός γνωρίζει και αφουγκράζεται αυτές τις προτιμήσεις και τις γνώμες τους. Οι ερωτήσεις αυτές αναδεικνύουν το ρόλο των εκπαιδευτικών και των νηπίων μέσα στην αίθουσα και τον τρόπο που επιλέγεται το περιεχόμενο των δραστηριοτήτων.

Για να διερευνήσουμε το κλίμα αποδοχής και τις σχέσεις των νηπίων με τους συνομηλίκους τους και την νηπιαγωγό, κάναμε ερωτήσεις στα παιδιά για την ύπαρξη φίλων και τις σχέσεις μαζί τους, πιθανές συγκρούσεις που έχουν βιώσει με άλλα παιδιά και τις σχέσεις αγοριών και κοριτσιών. Διερευνήσαμε τέλος τη σχέση τους με τη νηπιαγωγό, όπως τη βιώνουν καθημερινά ως παρεμβατική ή συμμετοχική ή ενθαρρυντική.

Οι βασικές παραδοχές της έρευνας

Η μεθοδολογία της παρούσας έρευνας διαμορφώθηκε με βάση τις παρακάτω παραδοχές: Πρώτον, οι παράμετροι ποιότητας ενός εκπαιδευτικού συστήματος δεν λειτουργούν και δεν επηρεάζουν το εκπαιδευτικό σύστημα αυτόνομα αλλά αλληλεπιδρούν μεταξύ τους,

αναπτύσσοντας με τη συσχέτιση αυτή ένα δυναμικό σύστημα το οποίο διαμορφώνει την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Με βάση αυτή τη παραδοχή η έρευνα μελετά μία από τις παραμέτρους της προσχολικής ηλικίας, τις απόψεις των παιδιών ως συμμετεχόντων στην εκπαιδευτική πραγματικότητα.

Η έρευνα των απόψεων των εμπλεκόμενων αποτελεί στην εκπαιδευτική διαδικασία κεντρικό στοιχείο της μελέτης.

Ερευνητικά ερωτήματα

Τα ερευνητικά ερωτήματα όπως διαμορφώθηκαν στην τελική τους μορφή είναι:

- Ποιες είναι οι απόψεις των παιδιών για το χώρο, τις σχέσεις τους, τη νηπιαγωγό και τις δραστηριότητες (ελεύθερες και οργανωμένες) που κάνουν στο νηπιαγωγείο;
- Ποια είναι τα κριτήρια με τα οποία τα παιδιά αξιολογούν θετικά ή αρνητικά τις εμπειρίες τους στο νηπιαγωγείο;
- Ποιες είναι οι προτάσεις τους για αλλαγή της καθημερινότητας στο νηπιαγωγείο;
- Τι απασχολεί περισσότερο τα παιδιά στην καθημερινή της ζωή στο νηπιαγωγείο;

Μέθοδος

Ερευνητικές τεχνικές

Η παρούσα έρευνα έχει διερευνητικό χαρακτήρα. Συγκεκριμένα, για την εμβάθυνση στη διερεύνηση των απόψεων των παιδιών κρίνεται αναγκαία η διερευνητική μελέτη περίπτωσης (Yin, 1994) μικρού αριθμού παιδιών προσχολικής ηλικίας. Η ημι-δομημένη ατομική συνέντευξη αποτέλεσε το βασικό εργαλείο της έρευνας. Η συνέντευξη είχε προκαθορισμένες ερωτήσεις αλλά η σειρά τους τροποποιούνταν ανάλογα με τις απαντήσεις και τον τρόπο ανταπόκρισης των νηπίων (Robson, 2007).

Για να πάρουμε συνέντευξη από τα νήπια ζητήσαμε την άδεια των γονέων, ενημερώσαμε τη νηπιαγωγό αλλά και σεβαστήκαμε τη διάθεση των παιδιών να παίξουν «το παιχνίδι» που είχαμε ετοιμάσει μαζί τους. Σε περίπτωση, που ένα παιδί δεν είχε διάθεση να απαντήσει στις ερωτήσεις ή να μην παίξει καθόλου, η συνέντευξη δε γινόταν.

Η διάρκεια της συνέντευξης δεν υπερέβαινε τα είκοσι λεπτά της ώρας για να μην εξαντληθεί το ενδιαφέρον των παιδιών. Το ερωτηματολόγιο της συνέντευξης επιχειρεί κυρίως μια περιγραφική καταγραφή των απόψεων των συμμετεχόντων σχετικά με τους παράγοντες της εκπαίδευσης και, κατά συνέπεια, περιλαμβάνονται κυρίως ερωτήσεις ανοιχτού τύπου σχετικά με τους παράγοντες της ποιότητας της εκπαίδευσης (ΥΠΕΠΘ, 2008). Οι ερωτήσεις ανταποκρινόταν στις ανάγκες και στο λεξιλόγιο των νηπίων.

Συγκεκριμένα, τα ερωτήματα που κλήθηκαν να απαντήσουν τα παιδιά με την μορφή της συνέντευξης ήταν 33 ερωτήσεις ανοιχτού τύπου σχετικά με :

1. Το τι τους αρέσει και τι δεν τους αρέσει στο χώρο του νηπιαγωγείου,
2. Την άνεση τόσο του εσωτερικού όσο και του εξωτερικού χώρου καθώς και προτάσεις των ίδιων των παιδιών για τη βελτίωση τους,
3. Την επάρκεια των υλικών, την προτίμησή τους σε κάποια παιχνίδια και την επιλογή αυτών,
4. Την ανεξαρτησία του κάθε παιδιού, σχετικά με το ποιος καθορίζει το ποιο παιχνίδι θα παίξουν ή που θα καθίσουν, πως διατηρείται η αίθουσα καθαρή και την συμπεριφορά της νηπιαγωγού στις προτάσεις των παιδιών.

5. Το σχεδιασμό μάθησης σχετικά με το παιχνίδι, τις δραστηριότητες και το περιεχόμενό τους,
6. την αποδοχή και την αλληλεπίδραση των νηπίων με τη νηπιαγωγό και τους συμμαθητές τους, αν δηλαδή τα παιδιά έχουν φίλους, αν μαλώνουν, αν χτυπούν άλλα παιδιά, ποια είναι η στάση της νηπιαγωγού, αν έχει παρεμβατικό ρόλο, αν ανταποκρίνεται στις ανάγκες των παιδιών και αν συνεργάζεται μαζί τους.

Όσον αφορά το περιεχόμενο της συνέντευξης, οι βασικοί άξονες προέκυψαν ουσιαστικά από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας για τον ορισμό και τη μελέτη της ποιότητας. Πιο συγκεκριμένα το περιβάλλον μάθησης ως άξονας μελετάται και στις κλίμακες ως δείκτης ποιότητας δομής. Ακόμη, οι έρευνες έδειξαν ότι αυτός ο άξονας αποτελεί βασικό δείκτη ποιότητας και θέλαμε τις γνώμες των παιδιών γι' αυτό. Ο συγκεκριμένος άξονας περιλαμβάνει το χώρο, τα υλικά- παιχνίδια, τις αγαπημένες γωνιές των παιδιών και προάγει την ανεξαρτησία τους.

Επιπρόσθετα, ένας ακόμη σημαντικός άξονας της έρευνας μας, αφορούσε το σχεδιασμό μάθησης. Ρωτήσαμε τις γνώμες των παιδιών για τις δραστηριότητες, το περιεχόμενό τους και την οργάνωσή τους.

Τέλος, ένας άλλος άξονας της συνέντευξης αποτελεί η αλληλεπίδραση και το κλίμα αποδοχής τόσο από τα ίδια τα νήπια όσο και από την νηπιαγωγό. Ρωτήσαμε δηλαδή σχετικά με την ποιότητα προσανατολισμού τις απόψεις των παιδιών για τη στάση της νηπιαγωγού απέναντι τους καθώς για την ποιότητα αλληλεπίδρασης, σχετικά με τις σχέσεις τους με τους συνομηλικούς και με τη νηπιαγωγό τους.

Δείγμα

Το δείγμα της μελέτης αποτελεί ένα βολικό δείγμα και σε καμία περίπτωση δεν είναι αντιπροσωπευτικό. Τα νήπια αυτά είναι 12 παιδιά της Φλώρινας από τα οποία τα τέσσερα ήταν προνήπια και τα υπόλοιπα οχτώ νήπια. Όλοι οι συμμετέχοντες προέρχονταν από τρία διαφορετικά τμήματα ενός κλασσικού νηπιαγωγείου της Φλώρινας. Ωστόσο, σύμφωνα με τις βασικές παραδοχές της έρευνας που αναφέρθηκαν παραπάνω, η εκπαιδευτική κοινότητα αποτελείται όχι μόνο από τα μέλη –νήπια της σχολικής μονάδας αλλά και από τα μέλη της ευρύτερης εκπαιδευτικής κοινότητας, δηλαδή τους γονείς, τα στελέχη της εκπαίδευσης, τους εκπαιδευτικούς, τους Διευθυντές, τους Σχολικούς Συμβούλους και τους Υπεύθυνους σχολικών δραστηριοτήτων που συνδέονται με τις συγκεκριμένες σχολικές μονάδες του δείγματος.

Διαδικασία Συλλογής Δεδομένων

Η συλλογή των δεδομένων της παρούσας έρευνας έγινε από τον μήνα Μάρτιο έως το Μάιο του 2014. Η ερευνήτρια σχεδίασε τις ερωτήσεις μετά από τη θεωρητική ανασκόπηση και διεξήγαγε τις συνεντεύξεις κατόπιν συνεννόησης και συνεργασίας με την εκάστοτε νηπιαγωγό της τάξης και τους γονείς των παιδιών. Διαβεβαίωσε τους γονείς των παιδιών για την ασφάλεια και την ανωνυμία των συνεντεύξεων και διευκρινίστηκε επίσης, ότι η έρευνα γίνεται ως μέρος των υποχρεώσεων διατριβής στο Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, έχοντας ως σκοπό τον εντοπισμό των παραγόντων που επηρεάζουν την ποιότητα της εκπαίδευσης στην προσχολική ηλικία από τη σκοπιά των παιδιών.

Αρχικά η ερευνήτρια είχε απομνημονεύσει ένα κείμενο εισαγωγής (Jaune Claude, 1996), όπου εξέθετε τον σκοπό της επίσκεψης της στο χώρο του νηπιαγωγείου, παρουσιαζόταν στα παιδιά

και τα καλούσε σε ένα παιχνίδι ρόλων. Στο παιχνίδι ρόλων, η ερευνήτρια ήταν ο δημοσιογράφος και το παιδί ο πληροφορητής. Μόλις ολοκληρωνόταν η συνέντευξη τα παιδιά άκουγαν τα όσα είχαν πει στην ερευνήτρια από το μαγνητοφωνάκι.

Προκειμένου να επιτευχθεί η ροή στη συζήτηση, η σειρά των ερωτήσεων ή η διατύπωσή τους ορισμένες φορές διέφερε για κάθε παιδί. Το γεγονός αυτό εξασφάλισε το να κερδίσει η ερευνήτρια την εμπιστοσύνη των εκάστοτε παιδιών, εφόσον η συνέντευξη θύμιζε περισσότερο μια όμορφη συζήτηση, παρά κάτι το επιτηδευμένο.

Οι ερωτήσεις της συνέντευξης διατυπώθηκαν έτσι ώστε να είναι απόλυτα κατανοητές από τα παιδιά προκειμένου να αποφευχθούν παρερμηνείες. Επιπρόσθετα υπήρχε διαδοχική σειρά ως προς την ακολουθία των ερωτήσεων. Οι πρώτες ερωτήσεις ήταν πολύ απλές και πιο προσωπικές έτσι ώστε να εμπνεύσουν εμπιστοσύνη.

Ανάλυση Δεδομένων

Για να εξασφαλίσουμε την ακριβή καταγραφή των απαντήσεων των παιδιών, οι συνεντεύξεις μαγνητοφωνούνταν. Για την ανάλυση των δεδομένων που συλλέχθηκαν από τις απαντήσεις των νηπίων του δείγματος ακολουθήθηκε απομαγνητοφώνηση των δεδομένων.

Στη συνέχεια, για την ποιοτική ανάλυση των δεδομένων, η επεξεργασία τους στηρίχθηκε σε τρεις διαδικασίες: 1) Αναγωγή των δεδομένων σε κατηγορίες, 2) Έκθεση των δεδομένων, 3) Εξαγωγή συμπερασμάτων (Παπαδοπούλου, 2000). Συγκεκριμένα, τα δεδομένα αναλύθηκαν μέσω πρώτα της κωδικοποίησής τους, της ανάπτυξης περιγραφικών κατηγοριών, τη δημιουργία πινάκων για κάθε ερώτημα και των συγκρίσεων μεταξύ των απαντήσεων των παιδιών. Στην αρχή, δηλαδή, κωδικοποιήσαμε τις απαντήσεις των παιδιών. Οι κωδικοί αποδίδουν επιγραμματικά και συνοπτικά απαντήσεις των μελών της ομάδας. Έπειτα, τα κωδικοποιημένα δεδομένα παρουσιάστηκαν σε πίνακες. Στη συνέχεια, ομαδοποιήσαμε τις απαντήσεις των παιδιών που είχαν κοινά στοιχεία. Η ομαδοποίηση αυτή οδήγησε στην ανάδειξη κατηγοριών.

Ακολουθήθηκε η επαγωγική μεθοδολογία της διαπίστωσης των κανονικότητας στα δεδομένα, διαδικασία που οδηγεί πρώτα στην περιγραφή και στη συνέχεια, στην ερμηνεία τους (Krathwohl, 1993). Τέλος, το τρίτο και το τελευταίο στάδιο της ανάλυσης είναι η εξαγωγή των συμπερασμάτων, όπου βασίζεται στην προσεκτική μελέτη των επεξεργασμένων δεδομένων από μέρος του ερευνητή.

Τα αποτελέσματα τα οποία ακολουθούν βασίζονται στις απαντήσεις των μαθητών κατά τις συνεντεύξεις με συγκεκριμένα αποσπάσματα από τα λεγόμενα τους όπως αυτά καταγράφηκαν και απομαγνητοφωνήθηκαν. Στόχος της συγκεκριμένης παρουσίασης των αποτελεσμάτων ήταν να παρουσιαστούν τόσο οι απόψεις αυτές καθαυτές των μαθητών αλλά και ο τρόπος με τον οποίο εξέφραζαν την άποψη τους οι μαθητές της προσχολικής ηλικίας.

Αποτελέσματα

Προτιμήσεις των παιδιών στο νηπιαγωγείο

Ένα κεντρικό ερώτημα που κάναμε στα παιδιά προκειμένου να αξιολογήσουν την ποιότητα της εμπειρίας τους στο νηπιαγωγείο είναι τι τους αρέσει και τι δεν τους αρέσει σε αυτό. Όπως φαίνεται στον παρακάτω πίνακα (πίνακας 1), στο ερώτημα «τι σου αρέσει περισσότερο στο νηπιαγωγείο» τα περισσότερα παιδιά, τα 11 από τα 12 αναφέρθηκαν στο παιχνίδι ενώ ένα παιδί από αυτά δεν αναφέρθηκε. Πιο συγκεκριμένα από τα παιδιά που αναφέρονται στο παιχνίδι προκύπτουν 3 κατηγορίες παιχνιδιών: α) παιχνίδι σε σχέση με το διάλλειμα και την αυλή, β) σε

σχέση με τους χώρους παιχνιδιού μέσα στην τάξη, γ) σε σχέση με τους φίλους που παίζουν μαζί. Η πρώτη κατηγορία αναφέρθηκε από 3 παιδιά και συγκεκριμένα από τη Χρύσα, την Δήμητρα και την Μαρία. Η δεύτερη κατηγορία αναφέρθηκε κι αυτή από τρία παιδιά (Λάμπρος, Νίκη, Ηλίας) και η τρίτη κατηγορία από 4 (Μαρία, Κώστας, Αθηνά, Λένα). Όπως βλέπουμε υπάρχουν παιδιά όπως η Μαρία που ανήκουν και στις δύο κατηγορίες, και στην κατηγορία με το παιχνίδι στο διάλλειμα και με τις φίλες. Τα υπόλοιπα 2 παιδιά (Νίκος, Γιώργος) έκαναν μια γενική αναφορά στο παιχνίδι, χωρίς να αιτιολογήσουν την απάντησή τους και γενικά τα περισσότερα παιδιά (8 από τα 12) δεν αιτιολόγησαν τις επιλογές τους και όταν ρωτιόνταν *“γιατί το επιλέγεις αυτό;”*, απαντούσαν *«έτσι»*. Τέλος, μόνο ένα παιδί, η Δέσποινα δεν αναφέρθηκε στο παιχνίδι, αλλά στις οργανωμένες δραστηριότητες με την εκπαιδευτικό και συγκεκριμένα είπε *«μ’ αρέσουν τα ωραία πράγματα που κάνουμε με την κυρία»*. Συμπεραίνουμε λοιπόν ότι οι περισσότερες απαντήσεις των παιδιών 11 στις 12 έχουν ως κύριο άξονα το παιχνίδι και περιστρέφονται γύρω από αυτό.

Όσον αφορά το επόμενο ερώτημα που κλήθηκαν να απαντήσουν τα παιδιά *«τι δεν σου αρέσει περισσότερο στο νηπιαγωγείο, τι είναι αυτό και γιατί δεν σου αρέσει»*, σχεδόν τα μισά παιδιά, 5 στα 12, υποστήριξαν πως όλα τους αρέσουν χωρίς ωστόσο να το αιτιολογήσουν. Εκτός αυτού, ο Λάμπρος υποστήριξε πως δεν του αρέσει να τον χτυπάνε και συγκεκριμένα είπε *«δεν μ’ αρέσει να με χτυπάνε. Η Χρύσα με χτυπάει πολύ»*, όπως και ο Γιώργος που είπε *«δεν μ’ αρέσει, όταν η Χρύσα χτυπάει και μας τρομάζει»*. Όπως παρατηρούμε και τα δύο παιδιά κατονόμασαν το ίδιο κορίτσι καθώς οι σχέσεις των παιδιών αυτών με τους συνομηλίκους τους χαρακτηρίζονται από εντάσεις κάτι το οποίο λειτουργεί αρνητικά στην ομαλή συμβίωση και ένταξη των παιδιών στο νηπιαγωγείο. Το ίδιο φαίνεται να επιβεβαιώνεται και στη περίπτωση της Λένα η οποία είπε πως δεν της αρέσει ο διάδρομος, χωρίς βέβαια να δώσει κάποια εξήγηση καθώς και το κρυφτό. Όπως είπε *«όλο με φτύνουμε και εγώ δεν μπορώ γιατί είναι πάρα πολύ γρήγοροι»*. Επιπρόσθετα, ένα παιδί, η Δήμητρα, υποστήριξε πως αυτό που δεν της αρέσει είναι το παιχνίδι με κάποια παιδιά που δεν είναι φίλοι της. Κατονόμασε τα παιδιά αυτά και είπε πως είναι κακά παιδιά. Ακόμη, η Αθηνά ανέφερε πως δεν της αρέσει να την κυνηγάνε τα αγόρια γιατί όλο τρέχουν ενώ ο Νίκος είπε πως δεν του αρέσει το κουκλόσπιτο και το κουκλοθέατρο. Τέλος, μπορούμε να πούμε πως μόνο ένα από τα δώδεκα παιδιά πρότεινε μια λύση σε αυτό που δεν του αρέσει στο νηπιαγωγείο και συγκεκριμένα η Δέσποινα που υποστήριξε πως δεν της αρέσει το χρώμα που έχουν οι τοίχοι και πρότεινε να γίνουν ροζ όπως και το δωμάτιό της.

Συμπερασματικά διαπιστώνουμε ότι το παιχνίδι και οι σχέσεις με τους συνομηλίκους αποτελούν τα κυρίαρχα κριτήρια με τα οποία τα παιδιά αξιολογούν θετικά ή αρνητικά την εμπειρία τους στο νηπιαγωγείο (Τσίγκρα, 2005).

Οι Απόψεις Των Παιδιών Για Το Περιβάλλον Μάθησης

Το δεύτερο κεντρικό ερώτημα στα παιδιά αφορούσε στην αξιολόγηση του μαθησιακού περιβάλλοντος και συγκεκριμένα του χώρου του νηπιαγωγείου. Όσον αφορά το ερώτημα *«ο χώρος που παίζεται είναι άνετος»* τα 9 από τα δώδεκα παιδιά απάντησαν θετικά. Βέβαια, 7 από τα παιδιά αυτά δεν αιτιολογήσαν την επιλογή τους, ενώ τα υπόλοιπα δύο (Δέσποινα, Μαρία) ανέφεραν πως ο χώρος είναι μεγάλος και ο διάδρομος ωραίος. Τα περισσότερα παιδιά αναφέρθηκαν στο διάδρομο του σχολείου καθώς είναι ο χώρος που παίζουν το χειμώνα κατά τη διάρκεια του διαλλείματος αφού δεν βγαίνουν στην αυλή. Έτσι, οι απαντήσεις των υπόλοιπων παιδιών περιορίστηκαν στο διάδρομο και την αυλή. Πιο συγκεκριμένα, η Χρύσα είπε

«λίγο μικρή είναι, όχι όπως το άλλο σχολείο» και εννοούσε την αυλή από τον παιδικό σταθμό. Ακόμη, η Λένα πρότεινε η αυλή να έχει κούνιες και τσουλήθρες και είπε «είναι ωραίο μέρος αλλά είναι άδαιο. Πάλι καλά που έχει χώμα, δέντρα, ξύλα, φυτά και φτιάχνουμε τούρτες». Εκτός αυτού για το διάδρομο είπε πως είναι μικρός και στενάχωρος, όπως και ο Κώστας. Παρατηρούμε λοιπόν ότι τα παιδιά αξιολογούν τον εξωτερικό χώρο ανάλογα με τις δυνατότητες που τους δίνει για παιχνίδι.

Όσον αφορά τον εσωτερικό χώρο όλα τα παιδιά εκτός από ένα (Γιώργος) απάντησαν στο ερώτημα, αναφέροντας την αγαπημένη τους γωνιά. Η πιο δημοφιλής γωνιά για τα παιδιά είναι το κουκλοθέατρο, αφού συγκεντρώνει πέντε θετικές επιλογές. Δεύτερη αγαπημένη γωνιά στην επιλογή των παιδιών είναι το κουκλόσπιτο ενώ η γωνιά του οικοδομικού υλικού και της βιβλιοθήκης συγκέντρωσε από μία μόνο επιλογή. Όπως παρατηρούμε η γωνιά με το μαγαζάκι συγκέντρωσε μια αρνητική επιλογή από τον Αλέξανδρο ο οποίος είπε «το μαγαζάκι δεν έχει πολλά παιχνίδια για ψώνια». Ακόμη, στο ερώτημα «θα ήθελες κάτι να αλλάξεις ή να βελτιώσεις στο χώρο του νηπιαγωγείου» τα 8 από τα 12 παιδιά υποστήριξαν πως δεν θέλουν κάτι να αλλάξουν, χωρίς ωστόσο να δώσουν κάποια αιτιολόγηση. Τα υπόλοιπα τέσσερα παιδιά ισχυρίστηκαν πως κάτι θέλουν να αλλάξουν αλλά και πάλι δεν έδωσαν κάποια λύση σε αυτό που δεν τους αρέσει. Για παράδειγμα η Δήμητρα είπε «να αλλάξω το κουκλόσπιτο να γίνει πιο ωραίο, δεν μ' αρέσει έτσι», χωρίς όμως να προτείνει κάτι. Όπως και η Νίκη που είπε «να ήταν πιο ωραίο» και η Χρύσα «να ήταν κάπως αλλιώς, να ήταν ανάποδο». Παρατηρούμε λοιπόν ότι μερικά παιδιά αξιολογούν τον εσωτερικό χώρο με κριτήριο την επάρκεια υλικών παιχνιδιού. Παρατηρούμε ακόμα ότι αρκετοί χώροι παιχνιδιού στην τάξη δε συγκεντρώνουν πολλές επιλογές των παιδιών, ενώ ορισμένα παιδιά δεν είναι ικανοποιημένα με το χώρο της τάξης τους, χωρίς να μπορούν να προβάλλουν συγκεκριμένους χώρους.

Στο τελευταίο ερώτημα σχετικά με το αν τους αρέσει η αυλή, τα περισσότερα παιδιά είχαν αναφερθεί από μόνα τους στην αυλή σε προηγούμενο ερώτημα. Παρόλο αυτά βλέπουμε δύο κατηγορίες απαντήσεων. Τα παιδιά που τους αρέσει η αυλή (10 παιδιά) και τα παιδιά που δεν τους αρέσει (2 παιδιά). Στα παιδιά που αρέσει η αυλή του σχολείου υπάρχουν παιδιά που τους αρέσει όπως είναι η αυλή (6 στα 10 παιδιά) επειδή όπως αναφέρουν «έχει φύλλα και είναι μεγάλη», «έκανα ποδήλατο παλιά στην αυλή του σχολείου, μ' αρέσει ο δρόμος της αυλής», «έχει χιόνι», «παίζουμε με το χώμα». Τα υπόλοιπα 4 παιδιά παρόλο που τους αρέσει η αυλή κάνουν και τη δική τους πρόταση. Για παράδειγμα ο Γιώργος αναφέρει πως είναι μεγάλη αλλά θα ήθελε να είχε παιχνίδια, ο Κώστας πως θα ήθελε μπάλες για να παίζει μπάσκετ, ο Λάμπρος πως θα ήθελε να είχε μια τσουλήθρα και προτείνει «να την πάρουμε από το μικρό σχολείο και να την φέρουμε εδώ», και η Λένα να είχε κούνιες και αναφέρει «πάλι καλά που έχει χώμα, δέντρα, ξύλα, φυτά και φτιάχνουμε τούρτες και έχει και το Δημοτικό πολλά παιδάκια». Τέλος, τα δύο παιδιά (Χρύσα, Αθηνά) που δεν τους αρέσει η αυλή του νηπιαγωγείου και συγκεκριμένα η Αθηνά ανέφερε πως δεν της αρέσει επειδή δεν έχει πολλά παιχνίδια και η Χρύσα πως είναι μικρή και θα ήθελε την αυλή από το Δημοτικό σχολείο. Τα παιδιά πολλές φορές αναφέρονται στο Δημοτικό σχολείο καθώς το συγκεκριμένο νηπιαγωγείο συστεγάζεται με το Δημοτικό και μοιράζονται ένα μέρος της αυλής του Δημοτικού.

Συμπερασματικά παρατηρούμε πως τα παιδιά θέλουν ένα μεγάλο και άνετο σχολείο, με χρώμα και μεγάλη αυλή με τσουλήθρες, κούνιες και μπάλες. Ακόμη, επιθυμούν να έχουν πολλά παιχνίδια και οργανωμένες γωνιές, καθώς ο σχεδιασμός του χώρου σε γωνιές ενισχύει τις πρωτοβουλίες του παιδιού και σέβεται τις ιδιαιτερότητές του (Σιβροπούλου, 2009).

Οι απόψεις των παιδιών για το παιχνίδι στο νηπιαγωγείο

Στο ερώτημα που κλήθηκαν να απαντήσουν τα παιδιά «*πως νοιώθεις όταν παίζετε παιχνίδια με τα άλλα παιδιά; Σ' ευχαριστεί αυτό;*» τα έντεκα από τα δώδεκα παιδιά απάντησαν θετικά και ένα αρνητικά. Τα 7 από τα 11 παιδιά που απάντησαν θετικά δεν αιτιολόγησαν την επιλογή τους, ενώ τα υπόλοιπα 4 ανέφεραν κυρίως πως τους αρέσει να παίζουν παιχνίδια με τους/τις φίλες τους. Πιο συγκεκριμένα, η Μαρία και ο Ηλίας αναφέρθηκαν στις σχέσεις τους με τους συνομηλικούς αφού όπως είπαν «*είναι φίλες μου*» και αντίστοιχα «*ναι, είναι φίλοι μου και μ' αρέσει*» ενώ η Λένα αναφέρθηκε στα παιχνίδια που παίζουν με τα παιδιά και είπε «*νοιώθω πάρα πολύ καλά γιατί παίζουμε παιχνίδια, το κρυφό*». Τέλος ο Κώστας, διαφοροποιήθηκε από τα υπόλοιπα τρία παιδιά και αναφέρθηκε στον ανταγωνισμό τους και συγκεκριμένα είπε «*μ' αρέσει να παίζω γιατί όλους τους νικάω*». Το μοναδικό παιδί που απάντησε αρνητικά στην ερώτηση αυτή ήταν η Χρύσα η οποία είπε πως δεν της αρέσει να παίζει παιχνίδια με τα υπόλοιπα παιδιά χωρίς βέβαια να αιτιολογήσει την επιλογή της.

Συμπεραίνουμε λοιπόν, πως στα παιδιά αρέσουν να παίζουν παιχνίδια είτε γιατί έχουν καλές σχέσεις με τους συνομηλικούς τους είτε γιατί τους αρέσει το ίδιο το παιχνίδι είτε επειδή νικούν σε αυτά.

Όσον αφορά το ερώτημα σχετικά με την επάρκεια των παιχνιδιών στο χώρο του νηπιαγωγείου, τέσσερα στα δώδεκα παιδιά απάντησαν αρνητικά, από τα οποία το ένα (Λάμπρος) δεν αιτιολόγησε την επιλογή του, ενώ τα 3 ισχυρίστηκαν πως δεν υπάρχουν πολλά παιχνίδια, κυρίως παιχνίδια από βιομηχανοποιημένο υλικό, όπως αμαξάκια και φορτηγά, αλογάκια και τουβλάκια. Τα υπόλοιπα 8 παιδιά απάντησαν θετικά. Από τα 8 αυτά παιδιά που απάντησαν θετικά, τα 3 (Λένα, Γιώργος, Δήμητρα) δεν αιτιολόγησαν την επιλογή τους ενώ τα υπόλοιπα παιδιά πρότειναν και άλλα παιχνίδια που θα ήθελαν να υπάρχουν στη τάξη του νηπιαγωγείου. Για παράδειγμα η Χρύσα πρότεινε αυτοκινητάκια και gomiti, η Δέσποινα και η Αθηνά κούκλες και μολύβια, ο Κώστας μπάλες και η Μαρία είπε πως ήθελε λίγα ακόμα.

Διαπιστώνουμε λοιπόν πως και τα παιδιά που απάντησαν αρνητικά αλλά και αυτά που απάντησαν θετικά θέλουν ακόμη περισσότερα παιχνίδια για το σχολείο αφού τονίζουν τις προτιμήσεις τους και τις ελλείψεις της τάξης τους. Επιβεβαιώνεται έμμεσα ότι το παιχνίδι αποτελεί την κύρια απασχόληση του παιδιού προσχολικής ηλικίας και αποτελεί πραγματική ανάγκη, καθώς αποβλέπει στην ικανοποίηση οργανικών και ψυχολογικών παραγόντων (Κιτσαράς, 2001).

Στο τελευταίο ερώτημα σχετικά με το «*ποια παιχνίδια προτιμάς να παίζεις και γιατί;*» σχεδόν όλα τα παιδιά αναφέρθηκαν σε υλικά αντικείμενα- κατασκευαστικό υλικό και όχι σε κάποιο ατομικό ή ομαδικό παιχνίδι με τους συνομηλικούς τους. Μόνο η Λένα είπε πως τις αρέσει το κυνηγητό επειδή όπως είπε «*τρέχω όσο μπορώ και τα αγόρια μας κυνηγάνε*». Ακόμη, τρία από τα 12 παιδιά επέλεξαν τις αγαπημένες τους γωνιές, όπως η Αθηνά που επέλεξε το σπιτάκι και το κουκλοθέατρο, η Νίκη το κουκλοθέατρο και ο Νίκος τα παιχνίδια στον υπολογιστή. Τα υπόλοιπα παιδιά επέλεξαν κατασκευαστικό υλικό όπως τα τουβλάκια, τους δεινόσαυρους, τα κουζινικά, πάζλ, επιτραπέζια.

Ανεξαρτησία Και Συμμετοχή Των Παιδιών Σε Καθημερινές Επιλογές

Όσον αφορά το ερώτημα που κλήθηκαν να απαντήσουν τα παιδιά σχετικά με το αν η εκπαιδευτικός καθορίζει το τι θα κάνουν ή που θα καθίσουν τα παιδιά, 2 παιδιά απάντησαν αρνητικά, 9 θετικά ενώ 1 παιδί (Λάμπρος) δεν απάντησε καθόλου στο ερώτημα. Πιο

συγκεκριμένα, η Δέσποινα και ο Νίκος που απάντησαν αρνητικά είπαν «μόνη μου κάθομαι όπου θέλω» και «κάνω ότι θέλω». Ας σημειωθεί εδώ πως τα παιδιά αυτά είναι στο ίδιο τμήμα και έχουν την ίδια νηπιαγωγό σε αντίθεση με τα υπόλοιπα παιδιά που ήταν σε άλλα τμήματα τις προηγούμενες χρονιές. Ακόμη, τα 3 (Χρύσα, Γιώργος, Λένα) από τα 9 παιδιά που απάντησαν θετικά δεν αιτιολόγησαν την απάντησή τους ενώ από τα υπόλοιπα, η Νίκη και η Μαρία που έχουν την ίδια νηπιαγωγό ανέφεραν πως η κυρία τους λέει συνέχεια να καθίσουν αγόρι -κορίτσι και αυτές το κάνουν, όπως το ίδιο είπε και η Δήμητρα η οποία παρόλο που δεν της αρέσει αυτό, το κάνει. Επίσης, η Αθηνά είπε «μας λέει να κάνουμε φωτοτυπίες και γράμματα», και ο Κώστας ότι του λέει «κάνε αυτό και το κάνω» ενώ ο Ηλίας ισχυρίστηκε ότι του λέει η νηπιαγωγός τι να κάνει ή που να καθίσει αλλά αυτός κάνει ότι θέλει.

Συμπερασματικά μπορούμε να πούμε πως στα περισσότερα παιδιά εντοπίζουν την παρέμβαση της νηπιαγωγού στις καθημερινές τους δραστηριότητες. Αναφέρουν τα περισσότερα ότι δεν τους αρέσει να κάνουν ότι τους λέει η εκπαιδευτικός αλλά μη έχοντας άλλη επιλογή το κάνουν. Η νηπιαγωγός λοιπόν παίζει ουσιαστικό ρόλο στην ανεξαρτησία του παιδιού και είναι αυτή η οποία οφείλει να τα ενθαρρύνει και να εξασφαλίζει τις απαραίτητες προϋποθέσεις για δημιουργική συμπεριφορά (Σιβροπούλου, 2009).

Στο επόμενο ερώτημα «νοιώθεις ότι η εκπαιδευτικός σε προσέχει προσεκτικά όταν της πεις ή της προτείνεις κάτι» απάντησαν 10 από τα 12 παιδιά, ενώ τα άλλα δύο (Ηλίας, Λάμπρος) δεν απάντησαν. Και τα 10 αυτά παιδιά απάντησαν θετικά, τα 7 από τα οποία δεν αιτιολόγησαν την απάντησή τους. Τα υπόλοιπα 3 εξήγησαν την απάντησή τους αναφέροντας κάποια παραδείγματα. Πιο συγκεκριμένα ο Κώστας είπε «όταν της λέω κυρία να παίξω στον υπολογιστή, τον ανοίγει και εγώ παίζω», και η Λένα «να δω τα βιβλία; -μπορείς να παίξεις αλλά μην τα σκίσεις». Και τα δύο αυτά παιδιά αντιλαμβάνονται πως η κυρία τους τα καταλαβαίνει αναφέροντας παραδείγματα που έχουν σχέση με τα παιχνίδια τους. Παρόλο αυτά η Μαρία θεωρεί το ρόλο της εκπαιδευτικού ως παρεμβατικό και πως είναι αυτή του θα βάλει «τάξη» στην τάξη καθώς αναφέρει «όταν της λέω κυρία με χτυπάει ο Νικόλας, τον μαλώνει».

Στο τελευταίο ερώτημα που κλήθηκαν να απαντήσουν τα παιδιά σχετικά τη συμμετοχή τους στις ρουτίνες της τάξης και συγκεκριμένα στην καθαριότητα (ποιος καθαρίζει τα τραπέζια μετά το φαγητό ή τις δραστηριότητες), προκύπτουν 4 κατηγορίες απαντήσεων. Στην πρώτη κατηγορία βρίσκονται τα παιδιά που κάνουν τις δουλειές μόνα τους και δεν βοηθούν ούτε βοηθούνται από άλλα παιδιά και τα παιδιά αυτά είναι 4 από τα 12. Στη δεύτερη κατηγορία ανήκουν τα παιδιά που αλληλοβοηθούνται με τα άλλα και είναι 2 και στη τρίτη κατηγορία τα παιδιά που βοηθούν άλλα παιδιά, αλλά τα ίδια δεν δέχονται καμιά βοήθεια (4 παιδιά) και στη τελευταία κατηγορία τα παιδιά που τα βοηθάνε άλλα παιδιά αλλά αυτά δεν τα βοηθούν (2). Παρατηρούμε λοιπόν διαφοροποιημένη συμμετοχή των παιδιών στην καθαριότητα της τάξης.

Συμμετοχή των παιδιών στο σχεδιασμό και υλοποίηση των δραστηριοτήτων

Ήδη στο προηγούμενο ερώτημα τέθηκε από τα παιδιά το ζήτημα της παρέμβασης της νηπιαγωγού στον καθορισμό των δράσεών τους. Με τα ερωτήματα που αφορούν στη συμμετοχή τους στο σχεδιασμό και την υλοποίηση δραστηριοτήτων στο νηπιαγωγείο, αποσαφηνίζονται περισσότερο οι απόψεις των παιδιών για το ρόλο τους στην τάξη και την ανταπόκριση της νηπιαγωγού στις προτάσεις τους.

Όσον αφορά το ερώτημα «προτείνετε στην κυρία σας δραστηριότητες ή παιχνίδια που σας αρέσει να παίζεται;», τα 3 από τα δώδεκα παιδιά απάντησαν αρνητικά (Γιώργος, Αθηνά, Μαρία)

και τα υπόλοιπα 8 απάντησαν θετικά, ενώ ένα παιδί (Λένα) δεν απάντησε καθόλου στο ερώτημα. Όλες οι θετικές απαντήσεις των παιδιών αφορούν το παιχνίδι και κυρίως το αγαπημένο τους παιχνίδι, κάτι το οποίο δείχνει την αναγκαιότητα του παιχνιδιού για τα παιδιά προσχολικής ηλικίας και εμφανίζεται επανειλημμένως στις απαντήσεις των παιδιών, όπως και στο πίνακα 1 σχετικά με το τι αρέσει στα παιδιά στο νηπιαγωγείο. Για παράδειγμα τα παιδιά προτείνουν στην εκπαιδευτικό κατασκευές, όπως αναφέρει η Δέσποινα, παιχνίδια με κατασκευασμένο υλικό, ζωγραφική, κ.α. Παρατηρούμε λοιπόν ότι τα περισσότερα παιδιά αλλά όχι όλα συμμετέχουν με τις προτάσεις τους στο σχεδιασμό της καθημερινότητάς τους.

Στο υποερώτημα που κλήθηκαν να απαντήσουν τα παιδιά *«όταν προτείνετε κάτι η νηπιαγωγός το συζητά μαζί σας;»* τα 3 από τα 12 παιδιά δεν απάντησαν καθόλου στο ερώτημα. Από τα υπόλοιπα 9 παιδιά τα 5 απάντησαν θετικά, χωρίς όμως να αιτιολογήσουν την απάντησή τους, ενώ από τις απαντήσεις των υπόλοιπων 4 παιδιών φαίνεται και η στάση της εκπαιδευτικού όσον αφορά την ενίσχυση της συμμετοχής τους στο σχεδιασμό μιας δραστηριότητας ή ενός παιχνιδιού. Πιο συγκεκριμένα προκύπτουν δύο κατηγορίες. Από τη μια η εκπαιδευτικός ενισχύει τη συμμετοχή των παιδιών και από την άλλη τα αποθαρρύνει. Χαρακτηριστικό παράδειγμα της πρώτης περίπτωσης είναι η Νίκη η οποία αναφέρει *«της λέμε να παίξουμε κόκκινη φωτιά και μας δίνει μπάλα για να παίξουμε»* όπως και ο Νίκος ο οποίος αναφέρει *«μας λέει τι θέλετε να κάνουμε;»* και η Δήμητρα που λέει *«τις λέω ότι θέλω να ζωγραφίσω γοργόνα και μερικές φορές με αφήνει»*. Όσον αφορά την δεύτερη περίπτωση χαρακτηριστική είναι η απάντηση της Χρύσας η οποία ανέφερε ότι προτείνει στην κυρία της να παίζει με βιομηχανοποιημένο υλικό (τα gormitti) και εκείνη *«με μαλώνει και μου λέει να γράφω»*.

Όπως καταλαβαίνουμε και στις δύο περιπτώσεις η στάση της νηπιαγωγού δεν ενισχύει ενεργά τη συμμετοχή των παιδιών αλλά αντίθετα την περιορίζει. Και στη περίπτωση που ενισχύει τα παιδιά να παίξουν το παιχνίδι τους, η ίδια είναι απών από το παιχνίδι τους αλλά και στη περίπτωση της Χρύσας που όχι μόνο δεν την ενισχύει αλλά την αγνοεί, επιβάλλοντάς της να κάνει κάτι που δεν θέλει.

Στο επόμενο ερώτημα που κλήθηκαν να απαντήσουν τα παιδιά σχετικά με το τι τους αρέσει περισσότερο από όσα κάνουν με την εκπαιδευτικό, 1(Λάμπρος) από τα 12 παιδιά δεν απάντησε στο ερώτημα. Οι απαντήσεις των υπόλοιπων παιδιών μπορούν να κατηγοριοποιηθούν σε 2; κατηγορίες: α) σε σχέση με τους χώρους παιχνιδιού μέσα στην τάξη, β) σε σχέση με τη δημιουργική απασχόληση με την νηπιαγωγό της τάξης. Στην πρώτη κατηγορία ανήκουν 2 παιδιά καθώς αναφέρουν τον ηλεκτρονικό υπολογιστή, πως τα ευχαριστεί. Χαρακτηριστική είναι η απάντηση του Άρη ο οποίος αναφέρει ότι *«όταν είμαστε στον υπολογιστή μου αρέσει περισσότερο και ψάχνουμε πράγματα με την κυρία»*. Στη δεύτερη κατηγορία 8 παιδιά αναφέρονται στη γραφή, στις χειροτεχνίες, στα ομαδικά παιχνίδια και στις κατασκευές. Μόνο ο ένας από τα 12 παιδιά δεν ανέφερε κάτι συγκεκριμένο αλλά είπε πως όλα του αρέσουν.

Συμπερασματικά λοιπόν, μπορούμε να πούμε ότι αυτό που αρέσει περισσότερο στα παιδιά να κάνουν με τη νηπιαγωγό τους, είναι να δημιουργούν και να κατασκευάζουν. Πιο συγκεκριμένα, να κάνουν χειροτεχνίες, κολλάζ και να ζωγραφίζουν (6 στα 12 παιδιά) καθώς και τα ομαδικά παιχνίδια.

Στο επόμενο ερώτημα που κλήθηκαν να απαντήσουν τα παιδιά *«υπάρχει κάτι που δεν σου αρέσει τόσο πολύ από όσα κάνετε με την κυρία σας;»* 7 στα 12 παιδιά απάντησαν αρνητικά υποστηρίζοντας πως όλα τους αρέσουν, ενώ 3 από τα 12 δεν απάντησαν καθόλου στο ερώτημα. Τα υπόλοιπα 2 παιδιά (Νίκος, Δήμητρα) αναφέρονται στις σχέσεις τους με τους συνομηλίκους

καθώς και τρόπο διεξαγωγής των δραστηριοτήτων. Πιο συγκεκριμένα η Δήμητρα αναφέρει ότι δεν της αρέσει όταν δεν κάθεται με τις φίλες της ενώ ο Νίκος λέει πως δεν του αρέσει όταν μιλάει η κυρία του και τα παιδιά τη διακόπτουν. Παρατηρούμε λοιπόν ότι τα παιδιά ενοχλούνται όταν δεν έχουν ελευθερία επιλογής σε σχέση με το με ποιον θα καθίσουν, καθώς και όταν δεν τηρούνται οι κανόνες της τάξης και ο καθένας μιλάει όποτε θέλει. Χαρακτηριστικά στο παράδειγμα της Δήμητρας, η νηπιαγωγός έχει υιοθετήσει την στάση να βάζει τα παιδιά να κάθονται αγόρι μαζί με κορίτσι και όχι να επιλέγουν αυτά με ποιον θέλουν να καθίσουν, κάτι το οποίο επιβεβαιώνεται και σε προηγούμενο ερώτημα σχετικά με το ποιος καθορίζει το που θα καθίσουν ή που θα παίξουν τα παιδιά. Η εκπαιδευτικός λοιπόν περιορίζει τα παιδιά βάζοντάς τα να ακολουθούν συγκεκριμένα πρότυπα. Πιο σημαντικό είναι ίσως το γεγονός ότι, παρόλο τα παιδιά έχουν και κριτήρια και προτάσεις για την καθημερινή τους εμπειρία στο νηπιαγωγείο, τείνουν να παρουσιάζουν μία θετική εικόνα αυτής της εμπειρίας, όταν δηλώνουν ότι όλα τους αρέσουν.

Στο επόμενο ερώτημα που κλήθηκαν να απαντήσουν τα παιδιά *«όταν δεν σου αρέσει κάτι το λες στην κυρία σου; τι κάνει τότε;»* τα 2 (Γιώργος, Νίκη) από τα δώδεκα παιδιά, απάντησαν αρνητικά αναφέροντας πως δεν το λένε στην εκπαιδευτικό και κάνουν ότι εκείνη θέλει. Ένα παιδί (Δέσποινα) δεν απάντησε καθόλου στο ερώτημα, ενώ τα υπόλοιπα 9 παιδιά απάντησαν θετικά. Τα παιδιά αυτά που απάντησαν θετικά ανέφεραν πως η εκπαιδευτικός πολλές φορές τους λέει *«φύγε από εκεί και κάνε κάτι άλλο»* ή *«περίμενε να τελειώσω και μετά μας δίνει παιχνίδια»*.

Παρατηρούμε λοιπόν, πως και στις δύο περιπτώσεις, δηλαδή και τα παιδιά που το λένε στην εκπαιδευτικό ότι κάτι δεν τους αρέσει αλλά και αυτά που δεν το λένε, πάλι κάνουν ότι εκείνη θέλει. Αφού πρώτα ολοκληρώνουν τα παιδιά αυτό που κάνουν μαζί της και μετά είναι ελεύθερα να παίξουν ότι θέλουν. Για άλλη μια φορά λοιπόν, η νηπιαγωγός δεν ενισχύει την ανεξαρτησία και την ελευθερία του παιδιού καθώς το περιορίζει να εκφραστεί και να δράσει με τον τρόπο που η ίδια αρμόζει.

Τέλος, όσον αφορά την ερώτηση *«νομίζεις ότι η νηπιαγωγός σου γνωρίζει τι σου αρέσει στο νηπιαγωγείο»*, τα 5 από τα 12 παιδιά απάντησαν αρνητικά, ενώ ένα δεν απάντησε καθόλου στο ερώτημα. Από τα πέντε παιδιά που απάντησαν αρνητικά, τα 4 δεν αιτιολόγησαν την απάντησή τους ενώ η Μαρία αναφέρει πως δεν το έχει πει ποτέ στην κυρία της. Από τα 6 παιδιά που απάντησαν θετικά, τα 4 αναφέρουν ότι το ξέρει η κυρία τους επειδή τα ίδια της το έχουν πει, ενώ τα άλλα δύο ότι το έχουν πει οι γονείς τους στην κυρία τους. Βλέπουμε λοιπόν ότι η νηπιαγωγός από αρκετά παιδιά (5 από τα 12) δεν γνωρίζει τα ενδιαφέροντά τους ενώ ελάχιστα είναι τα παιδιά που το έχουν πει από μόνα τους στην κυρία τους.

Συνοψίζοντας, αρκετά παιδιά έχουν εντοπίσει ως χαρακτηριστικό της δράσης της νηπιαγωγού την καθοδήγηση προς ορισμένα είδη συμπεριφοράς και δράσης στην τάξη. Άλλα παιδιά διεκδικούν τις προτιμήσεις τους επικοινωνώντας με τη νηπιαγωγό, χωρίς να σημαίνει ότι η νηπιαγωγός ανταποκρίνεται άμεσα στις ανάγκες και στις προτάσεις τους. Άλλα παιδιά επιλέγουν να μην επικοινωνήσουν με τη νηπιαγωγό σχετικά με τις προτιμήσεις τους, με αποτέλεσμα η νηπιαγωγός να μην τις γνωρίζει. Σε κάθε περίπτωση, η νηπιαγωγός δεν ενισχύει συστηματικά τη συμμετοχή των παιδιών στον καθορισμό της δράσης τους, με αποτέλεσμα να εξαρτάται από τα παιδιά η διεκδίκηση και η επιτυχία αυτής της συμμετοχής.

Απόψεις Των Παιδιών Για Την Αλληλεπίδραση Και Την Αποδοχή Από Τους Συμμαθητές.

Στο ερώτημα αν τα παιδιά έχουν φίλους και αν παίζουν μαζί τους, όλα τα παιδιά ανέφεραν πως έχουν φίλους καθώς τους κατονόμασαν και υποστήριξαν ότι προτιμούν να παίζουν μαζί τους τονίζοντας πως είναι φίλοι τους. Για άλλη μια φορά διαπιστώνουμε ότι το παιχνίδι και οι σχέσεις με τους συνομηλικούς επανέρχονται και σε αυτού του είδους τις ερωτήσεις ως ένα σημαντικό ενδιαφέρον τους, ως ένα σημαντικό κριτήριο με το οποίο αξιολογούν την εμπειρία τους στο χώρο και στο χρόνο του νηπιαγωγείου.

Στο ερώτημα που κλήθηκαν να απαντήσουν τα παιδιά σχετικά με το αν «*υπάρχουν παιδιά στην τάξη που θα ήθελες για φίλους σου, όμως δεν σε θέλουν ή δεν τα θέλεις εσύ;*» 9 από τα 12 παιδιά ισχυρίστηκαν πως δεν έχουν κανένα πρόβλημα με τα υπόλοιπα παιδιά της τάξης τους και πως όλα τα θέλουν. Τα υπόλοιπα 3 παιδιά (Μαρία, Ηλίας, Αθηνά) έχουν δεχθεί απόρριψη από άλλα παιδιά ή υπάρχουν παιδιά που δεν τα θέλουν στην παρέα τους. Συγκεκριμένα ο Ηλίας αναφέρει πως δεν θέλει τη Χρύσα επειδή τον χτυπά, τον κοροϊδεύει και τον αποκαλεί «γιαγιά» ενώ η Μαρία και η Αθηνά αναφέρουν πως οι φίλες τους πολλές φορές τις «*παρατούν*» και τις «*διώχνουν*». Για άλλη μια φορά φαίνεται πως τα παιδιά δεν θέλουν εντάσεις όσον αφορά τη σχέση τους με τους συνομηλικούς και απορρίπτουν τα παιδιά που δεν τα αποδέχονται. Ακόμη, είναι φανερό πως κάποια παιδιά (2) δέχονται απόρριψη από τους συνομηλικούς τους.

Στο επόμενο ερώτημα που κλήθηκαν να απαντήσουν τα παιδιά «*υπάρχουν φορές που είναι στην ομάδα σου κάποια παιδιά ενώ εσύ δεν τα θέλεις; Πότε συμβαίνει αυτό; Γιατί; Τι κάνεις εσύ;*» τα μισά παιδιά δεν απάντησαν στο ερώτημα ενώ 4 από τα 12 παιδιά απάντησαν αρνητικά χωρίς όμως να αιτιολογήσουν την επιλογή τους. Τα υπόλοιπα 2 παιδιά υποστήριξαν πως υπάρχουν παιδιά που δεν τα θέλουν στην ομάδα τους. Πιο συγκεκριμένα, ο Ηλίας αναφέρει «*όταν η Χρύσα κάθεται δίπλα μου στη ζωγραφική, δεν τη θέλω, κάθομαι όμως και όταν με χτυπά το λέω στη κυρία*» και ο Γιώργος που λέει «*τη Μαριάννα δεν θέλω, όλο κλαίει*». Βλέπουμε λοιπόν ότι ένα πολύ μικρό ποσοστό παιδιών απορρίπτουν τους συμμαθητές για άλλη μια φορά, κάτι το οποίο έγινε φανερό και στο προηγούμενο ερώτημα.

Όσον αφορά το επόμενο ερώτημα «*σου έχει συμβεί κάποια στιγμή κάποιο παιδί να σε χτυπήσει; Πότε; Γιατί σε χτύπησε;*» τα 4 από τα 12 παιδιά (Χρύσα, Δήμητρα, Γιώργος, Νίκος) απάντησαν αρνητικά στο παραπάνω ερώτημα, παρόλο που δύο από τα παιδιά αυτά (Χρύσα, Νίκος) αποτελούν την ομάδα των θυτών όπως φαίνεται από τις απαντήσεις των υπολοίπων παιδιών παρακάτω. Τα άλλα 8 παιδιά αναφέρουν ότι έχουν πέσει θύμα από κάποιους συμμαθητές τους και τους κατονομάζουν. Στο ερώτημα «*πότε συνέβη αυτό;*» κανένα από τα παιδιά δεν ανέφερε το χρόνο του περιστατικού αλλά τον τόπο, που είναι κυρίως στην αυλή, στο διάδρομο ή και μέσα στην αίθουσα. Όσον αφορά την επερώτηση «*γιατί σε χτύπησε*», απάντησαν τα 4 από τα 8 παιδιά. Από τις απαντήσεις των παιδιών προκύπτει: α) ότι τα παιδιά χτυπούν παιδιά που δεν είναι φίλοι, β) χτυπούν κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού για τα παιχνίδια. Στην πρώτη κατηγορία ανήκει ένα παιδί, η Νίκη η οποία ανέφερε «*η Χρύσα με σπρώχνει επειδή δεν με έχει φίλη*», ενώ στη δεύτερη κατηγορία ανήκουν 3 παιδιά όπως ο Ηλίας, Μαρία, Λάμπρος, που ανέφερε «*η Χρύσα με σπρώχνει για να μου πάρει τη μπάλα*». Τα υπόλοιπα παιδιά ανέφεραν κάποιο περιστατικό που τους έχουν χτυπήσει κάποια παιδιά, αλλά εξήγησαν την απάντησή τους.

Στο επόμενο ερώτημα που κλήθηκαν να απαντήσουν τα παιδιά «*εσύ έχεις χτυπήσει κάποιο παιδί; Για ποιο λόγο το έκανες;*» τα 10 στα 12 παιδιά ισχυρίστηκαν πως ποτέ δεν χτυπούν, δεν σπρώχνουν και δεν μαλώνουν με τους συνομηλικούς τους. Τα υπόλοιπα 2 παιδιά (Κώστας, Λάμπρος) ανέφεραν πως έχουν χτυπήσει άλλα παιδιά και συγκεκριμένα ανέφεραν «*τον Χρήστο*

τον χτυπάω και δεν προλαβαίνει να με χτυπήσει» και «το Νικόλα επειδή τρέχει από πίσω μου». Συμπεραίνουμε λοιπόν, ότι στην προσχολική ηλικία υπάρχουν συγκρούσεις μεταξύ των παιδιών και για άλλη μια φορά είναι φανερό πως τα παιδιά που απορρίπτονται από τα υπόλοιπα είναι αυτά που εκδηλώνουν αρνητικές συμπεριφορές, όπως το χτύπημα.

Στο επόμενο ερώτημα που κλήθηκαν να απαντήσουν τα παιδιά σχετικά με το αν «υπάρχουν στην τάξη σου παιδιά που συνέχεια μαλώνουν; Αν ναι για ποιο λόγο», τα 11 από τα 12 παιδιά κατονόμασαν παιδιά που συνέχεια μαλώνουν μέσα στην τάξη αναφέροντας ότι «είναι κακιά», «επειδή δεν είναι φίλοι». Μόνο ένα παιδί, η Χρύσα υποστήριξε πως δεν υπάρχουν παιδιά που να μαλώνουν. Αξίζει να αναφερθεί ότι η Χρύσα είναι ένα παιδί που έχει εισπράξει από αρκετούς συνομηλίκους της θετική επιλογή, ότι δηλαδή είναι αυτή που συνέχεια μαλώνει με άλλα παιδιά. Στο τελευταίο ερώτημα που απάντησαν τα παιδιά «συνεργάζεσαι και παίζεις και με αγόρια και με κορίτσια;» τα 10 από τα 12 παιδιά υποστήριξαν πως κάνουν παρέα και με τα δύο φύλα. Τα υπόλοιπα δύο (Χρύσα, Μαρία) παιδιά υποστήριξαν πως κάνουν παρέα μόνο με το ένα από τα δύο φύλα. Και συγκεκριμένα η Μαρία μόνο με παιδιά του ίδιου φύλου, ενώ η Χρύσα με παιδιά του αντίθετου φύλου γιατί όπως λέει «τα αγόρια είναι πιο καλά παιδιά». Συμπεραίνουμε λοιπόν, ότι το μεγαλύτερο ποσοστό των παιδιών (10 στα 12) αλληλεπιδρούν και με τα δύο φύλα.

Αλληλεπίδραση με τη νηπιαγωγό

Στο ερώτημα που κλήθηκαν να απαντήσουν τα παιδιά «συζητάς με την κυρία σου τα προβλήματα που σε απασχολούν», το μεγαλύτερο ποσοστό των παιδιών (7 στα 12), δεν απάντησαν στο ερώτημα. Τα υπόλοιπα 5 παιδιά, απάντησαν θετικά, χωρίς όμως να αιτιολογήσουν την απάντησή τους.

Στο ερώτημα «η νηπιαγωγός σε βοηθάει σε δραστηριότητές σου;» 3 από τα 12 παιδιά (Νίκη, Αθηνά, Γιώργος) απάντησαν αρνητικά στο ερώτημα, αναφέροντας ότι δεν τα βοηθάει η κυρία τους επειδή τα κάνουν όλα μόνα τους. Ακόμη, ένα παιδί, ο Νίκος, δεν απάντησε καθόλου στην ερώτηση. Τα υπόλοιπα 8 παιδιά, απάντησαν θετικά. Τα 3 από τα 8 παιδιά (Χρύσα, Μαρία, Λένα) δεν αιτιολόγησαν την απάντησή τους, ενώ τα υπόλοιπα 5 ανέφεραν πως η νηπιαγωγός τα βοηθάει κατά τη γραφή, κατά τις κατασκευές ή οπουδήποτε δυσκολεύονται. Σύμφωνα με τις απαντήσεις των παιδιών, αυτό γίνεται μόνο κατά τη διάρκεια των δραστηριοτήτων και όχι γενικά σε όλα τα επίπεδα.

Στο ερώτημα «η νηπιαγωγός σας ενισχύει λέγοντας μπράβο, πολύ καλά κ.α ή σαν χειροκροτεί όταν κάνετε κάτι σωστά; Τι κάνει;» 4 από τα δώδεκα παιδιά απάντησαν θετικά, χωρίς ωστόσο να αναφέρουν ένα παράδειγμα ή να υποστηρίξουν την απάντησή τους. Από τα υπόλοιπα 8 παιδιά, τα 7 ανέφεραν ότι η κυρία τους λέει «είσαι καλό παιδί», «πολύ ωραίο αυτό», «είσαι καλό κορίτσι», «πολύ ωραία», όταν τα παιδιά αυτά κάνουν κάτι καλό, όπως όταν γράφουν, ζωγραφίζουν. Μόνο ένα παιδί και συγκεκριμένα η Δήμητρα ανέφερε πως όταν δείχνει τη ζωγραφιά της στην κυρία της, εκείνη δεν αντιδράει και δεν της λέει κάτι, απλά γράφει κάτι πάνω στο χαρτί. Είναι φανερό λοιπόν, πως η εκπαιδευτικός ενισχύει τα παιδιά (8 στα 12) όταν τα παιδιά κάνουν αυτό που αναμένει από αυτά. Επίσης, αξίζει να αναφερθεί ότι η ανατροφοδότησή της είναι γενική και όχι συγκεκριμένη και εστιάζει στο «ωραίο» και στο «καλό», παραπέμποντας σε παραδοσιακές εκπαιδευτικές πρακτικές.

Στο προτελευταίο ερώτημα που απάντησαν τα παιδιά ήταν «η νηπιαγωγός παρεμβαίνει όταν δύο παιδιά μαλώνουν;» όλα τα παιδιά απάντησαν θετικά. Τα 5 από τα 12 παιδιά δεν εξήγησαν την απάντησή τους. Από τα υπόλοιπα 7 παιδιά προκύπτουν 2 μορφές παρέμβασης, α)

παρεμβαίνει φωνάζοντας τα παιδιά β) παρεμβαίνει βάζοντας τιμωρία στα παιδιά. Στη πρώτη κατηγορία αναφέρθηκαν τα 4 από τα 7 παιδιά, λέγοντας ότι φωνάζει η κυρία τους δυνατά και τα μαλώνει όταν κάνουν ζημιές ή χτυπούν άλλα παιδιά. Σημαντική είναι η απάντηση του Θοδωρή που είπε «*φωνάζει δυνατά και κλείνω τα αυτιά*». Στην δεύτερη κατηγορία ανήκουν 3 παιδιά (Νίκη, Μαρία, Γιώργος) και αναφέρουν ότι η νηπιαγωγός τα βάζει τιμωρία. Συγκεκριμένα ο Γιώργος ανέφερε «*τη βάζει να σκεφτεί και να ζητήσει συγγνώμη*», όπως και η Νίκη «*φωνάζει τη Χρύσα και τη βάζει να σκεφτεί*». Ας αναφερθεί εδώ ότι και τα 3 αυτά παιδιά που ανήκουν στη συγκεκριμένη κατηγορία είναι από την ίδια τάξη και έχουν την ίδια νηπιαγωγό. Η νηπιαγωγός αυτή έχει μια χρωματιστή κίτρινη καρέκλα που την έχει ονομάσει «η καρέκλα της σκέψης» και όποιο παιδί είναι “*ανήσυχο*” κάθεται εκεί για να «*ηρεμίσει*».

Στο τελευταίο ερώτημα που κλήθηκαν να απαντήσουν τα παιδιά «*ένοιωσες ποτέ αδικία από τη κυρία σου;*» τα 11 από τα 12 παιδιά απάντησαν αρνητικά. Μόνο ένα παιδί (Χρύσα) είπε πως ένοιωσε αδικία από την κυρία της καθώς τη φώναξε χωρίς λόγο όταν έπαιζε με τα τουβλάκια.

Συμπεράσματα

Μελετώντας τις συνεντεύξεις των νηπίων είναι δυνατόν να εξαχθούν ορισμένα συμπεράσματα που είναι απαραίτητο να αναφερθούν.

Μία από τις βασικότερες διαπιστώσεις της έρευνας είναι η θετική εικόνα και στάση που έχουν τα νήπια για το παιχνίδι. Το παιχνίδι αποτελεί για τα παιδιά το σημαντικότερο παράγοντα και είναι αυτό που τα ελκύει περισσότερο στο νηπιαγωγείο. Εστιάζοντας στο παιχνίδι, δεν εννοούμε μόνο το βιομηχανοποιημένο υλικό- παιχνίδι, αλλά και το ομαδικό παιχνίδι, το ελεύθερο καθώς και το παιχνίδι με τους συνομήλικους.

Ακόμη, διαπιστώνεται αμφισημία στις αντιλήψεις και στις στάσεις των ερωτηθέντων σχετικά με τα αρνητικά του νηπιαγωγείου. Ενώ ένα μεγάλο ποσοστό παιδιών ωραιοποιούν το νηπιαγωγείο μη έχοντας αναφέρει κάτι αρνητικό, παρόλο αυτά στη συνέχεια προτείνουν λύσεις προκειμένου να βελτιωθεί. Και άλλα πάλι παιδιά αναφέρουν ότι στο νηπιαγωγείο δεν τους αρέσει ο χώρος που παίζουν, οι άσχημες εμπειρίες με τους συνομηλικούς και προτείνουν λύσεις για τη βελτίωσή του.

Η πλειοψηφία των παιδιών αξιολογεί το χώρο του νηπιαγωγείου (εξωτερικό- εσωτερικό) ανάλογα με τις δυνατότητες που τους προσφέρει για παιχνίδι και την επάρκεια των υλικών αγαθών. Τα περισσότερα παιδιά θεωρούν ότι το σχολείο τους είναι άνετο αλλά το θέλουν μεγαλύτερο, με οργανωμένες γωνιές, τσουλήθρες και κούνιες στην αυλή καθώς και πολλά παιχνίδια. Ένα μικρό ποσοστό παιδιών συγκρίνουν το χώρο του νηπιαγωγείου με τον παιδικό σταθμό και προτείνουν λύσεις προκειμένου να γίνει πιο όμορφο.

Σχεδόν όλοι οι ερωτηθέντες δηλώνουν ότι δεν είναι ικανοποιημένοι από την επάρκεια των παιχνιδιών- υλικών αγαθών και οι περισσότεροι ενώ στην αρχή ισχυρίζονται ότι είναι και τέλος αναφέρουν τα παιχνίδια που τους λείπουν. Κατά κύριο λόγο τα παιδιά επιθυμούν περισσότερα βιομηχανοποιημένα- εμπορικά παιχνίδια, όπως κούκλες και μπάλες.

Η πλειοψηφία των νηπίων αναφέρει ότι το παιχνίδι τόσο με τους συνομηλικούς, όσο και με το ίδιο το παιχνίδι ως υλικό, τα ευχαριστεί, χωρίς ωστόσο να αιτιολογήσουν γιατί συμβαίνει αυτό. Αναφέρουν τα αγαπημένα τους παιχνίδια που κατά κύριο λόγο είναι κατασκευαστικό υλικό και συγκεκριμένα πάζλ, τουβλάκια, επιτραπέζια.

Το μεγαλύτερο ποσοστό των ερωτηθέντων υποστήριξε ότι η νηπιαγωγός παρεμβαίνει στις καθημερινές τους δραστηριότητες με αποτέλεσμα να μειώνει την ανεξαρτησία των παιδιών.

Είναι αυτή που τις περισσότερες φορές καθορίζει το περιεχόμενο και την οργάνωση τους. Στα περισσότερα παιδιά βέβαια δεν αρέσει αυτή η στάση της νηπιαγωγού, αλλά χωρίς να το θέλουν συμμορφώνονται και υπακούουν. Με λίγα λόγια η νηπιαγωγός δεν ενισχύει τη συμμετοχή των παιδιών αλλά την περιορίζει. Πολλές φορές τα παιδιά όταν κάνουν τις δικές τους προτάσεις, τα λαμβάνει υπόψη τους, αλλά η ίδια είναι απών από την εκτέλεση της επιθυμίας τους, και άλλες πάλι φορές, αγνοεί εντελώς τις προτάσεις των παιδιών.

Στη συνέχεια, διαπιστώθηκε ότι τα παιδιά είναι ευχαριστημένα από τη συμπεριφορά της νηπιαγωγού όσον αφορά τη διάθεση της να τα ακούσει. Σχεδόν κανένα παιδί δεν αιτιολόγησε την απάντησή του αλλά από αυτά που την αιτιολόγησαν μπορούμε να συμπεράνουμε ότι βλέπουν το ρόλο της νηπιαγωγού μάλλον παρεμβατικό και περιμένουν από αυτήν να κάνει κάτι και να ανταποκριθεί σε αυτό που της είπαν.

Όσον αφορά την καθαριότητα της τάξης, παρατηρούμε διαφοροποιημένη συμμετοχή των παιδιών. Παρόλο αυτά προκύπτει πως όλα τα παιδιά καθαρίζουν τα ίδια τα τραπέζια τους με ή χωρίς τη βοήθεια των συμμαθητών τους.

Τα περισσότερα νήπια ωραιοποιούν τις δραστηριότητες και γενικά αυτά που κάνουν με την νηπιαγωγό τους και βλέπουμε πως σε γενικές γραμμές έχουν θετική εικόνα για το πρόσωπό της. Αρκετά παιδιά διεκδικούν τις προτιμήσεις τους επικοινωνώντας με τη νηπιαγωγό, χωρίς να σημαίνει ότι η νηπιαγωγός ανταποκρίνεται. Άλλα πάλι επιλέγουν να μην επικοινωνήσουν με τη νηπιαγωγό σχετικά με τις προτιμήσεις τους, με αποτέλεσμα η νηπιαγωγός να μην τις γνωρίζει. Πάντως από τις απαντήσεις των παιδιών γίνεται φανερό πως ορισμένες φορές οι γονείς είναι αυτοί που έχουν μιλήσει με την νηπιαγωγό και έχουν εκφράσει τις ανάγκες και τις προτιμήσεις των παιδιών τους, και όχι τα ίδια τα παιδιά με τη νηπιαγωγό.

Το μεγαλύτερο ποσοστό των παιδιών, αλληλεπιδρούν με τους συμμαθητές τους και όπως προκύπτει κάνουν παρέα και με τα δύο φύλλα. Όλα τα παιδιά έχουν φίλους, συνεργάζονται και παίζουν.

Όσον αφορά την αποδοχή των παιδιών από τους συμμαθητές τους φαίνεται πως πολύ λίγα είναι τα παιδιά που νοιώθουν απόρριψη. Τα παιδιά αυτά όμως που απορρίπτονται, τις περισσότερες φορές παρουσιάζουν εχθρική και παραβατική συμπεριφορά προς τους συνομηλικούς τους. Ακόμη, σε κάθε τάξη φαίνεται πως υπάρχουν παιδιά που συνέχεια μαλώνουν.

Η πλειοψηφία των παιδιών έχουν θετική στάση όσον αφορά την αλληλεπίδρασή τους με την εκπαιδευτικό, καθώς τα βοηθάει στις δραστηριότητες τους, τα ενισχύει και συζητάει μαζί τους. Παρόλο αυτά από τις απαντήσεις των παιδιών προκύπτει ότι ενισχύει τα παιδιά όταν τα παιδιά κάνουν αυτό που εκείνη αναμένει. Τέλος, αξίζει να υπογραμμιστεί ότι η ανατροφοδότησή της παραπέμπει σε παραδοσιακές εκπαιδευτικές πρακτικές.

Συζήτηση - Προτάσεις

Όπως είναι φανερό, τα ερευνητικά αποτελέσματα τεκμηριώνουν μια ιδιαίτερα θετική εικόνα όσον αφορά την αξιολόγηση της ποιότητας στην προσχολική ηλικία. Παρόλο αυτά η εικόνα αυτή οφείλει να διατηρηθεί και να γίνει ακόμα καλύτερη.

Βλέπουμε λοιπόν, ότι τα παιδιά αξιολογούν την ποιότητα της εκπαίδευσης στην προσχολική ηλικία με τα δικά τους κριτήρια, τα οποία δεν απέχουν και πολύ από τα κριτήρια που οριοθετούν οι κλίμακες. Πολύ σημαντικό για τα παιδιά είναι ο χώρος του νηπιαγωγείου και οι ευκαιρίες που παρέχει για παιχνίδι. Το παιχνίδι και γενικά ο χώρος αποτελούν τα κυριότερα κριτήρια των κλιμάκων, κυρίως της ECERS και ITERS.

Ακόμη, η αξιολόγηση της ποιότητας σχετίζεται με τις θετικές σχέσεις που έχουν αποκτήσει τα παιδιά με τους συνομηλίκους τους και το κλίμα συνεργασίας τους. Τα παιδιά δεν αναφέρουν άλλα κριτήρια όπως είναι η ασφάλεια του χώρου, η υποδομή και την δομή του προγράμματος. Άλλωστε θα είχε μεγάλο ερευνητικό ενδιαφέρον η διερεύνηση της ποιότητας της εκπαίδευσης στο νηπιαγωγείο μέσα από τις απόψεις των μαθητών με διαπολιτισμικά χαρακτηριστικά αλλά και μαθησιακές δυσκολίες ή ειδικές ανάγκες, ώστε να εξακριβωθεί κατά πόσο το νηπιαγωγείο εξυπηρετεί τις ανάγκες αλλά και δρά ευεργετικά στην ανάπτυξη αυτών των ατόμων.

Επίσης σημαντικός παράγοντας αποτελεί η επικοινωνία και η ανταπόκριση της νηπιαγωγού. Ο ρόλος της, η στάση της και η συμπεριφορά της απέναντι στα παιδιά, όπως διαπιστώνεται επηρεάζει τη ζωή και την ομαλή συμβίωση των παιδιών στο χώρο του νηπιαγωγείου.

Ανάμεσα λοιπόν, στις πλέον σημαντικές προτάσεις που θεωρώ ότι μπορούν να συμβάλλουν στη λειτουργική διεισδυτικότητα και στην εξασφάλιση της ποιότητας στην προσχολική ηλικία συγκαταλέγονται:

- Η χρηματοδότηση της κυβέρνησης για τη βελτίωση της υλικοτεχνικής υποδομής της τάξης. Τόσο ο εσωτερικός, όσο και ο υπαίθριος χώρος οφείλουν να προσφέρουν ασφάλεια, ελκυστικότητα και άνεση στα παιδιά.
- Η συνεργασία και η αλληλεπίδραση των παιδιών με την εκάστοτε εκπαιδευτικό.
- Η ανάπτυξη επικοινωνίας, η ουσιαστική επαφή μεταξύ νηπιαγωγού και παιδιών και η καλή διάθεση της νηπιαγωγού να αφουγκραστεί τα παιδιά. Αυτό μπορεί να επιτευχθεί μέσω της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, ώστε να αναπτυχθεί μια «κουλτούρα» συνεργασίας προκειμένου οι εκπαιδευτικοί να βελτιώσουν τις γνώσεις τους για τον εσωτερικό κόσμο του παιδιού και τις στρατηγικές επικοινωνίας μαζί τους.
- Η συμμετοχή της νηπιαγωγού σε δραστηριότητες (οργανωμένες ή ελεύθερου χρόνου) και η ενθάρρυνση των παιδιών.
- Καλλιέργεια εμπιστοσύνης και αποδοχής μεταξύ γονέων- παιδιών- εκπαιδευτικών.
- Η αποβολή παραδοσιακών μεθόδων διδασκαλίας από την μεριά της νηπιαγωγού και η υιοθέτηση καινοτόμων και ευέλικτων προγραμμάτων έτσι ώστε να προσελκύει το ενδιαφέρον των παιδιών, να ανταποκρίνεται στις ανάγκες τους και να προωθεί την κριτική τους σκέψη.
- Η δημιουργία οργανωμένων γωνιών με όλα τα απαραίτητα, χρήσιμα υλικά και παιχνίδια.
- Η καθαριότητα του χώρου και η βελτίωση της καθημερινής τους υποδομής.
- Η χρήση νέων τεχνολογιών μεθόδων και εποπτικού υλικού.

References

- Abbott-Shim, Lambert, and McCarty. (2000), Structural Model of Head Start Classroom, *Quality Early Childhood Research Quarterly*, 15, No. 1, 115–134
- Αλαχιώτη, Σ. (2003), Μελέτη από το Τμήμα Ποιότητας της Εκπαίδευσης, Αθήνα, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο
- James, A. (2007), Giving Voice to Children's Voices: Practices and Problems, *American Anthropologist*, Vol. 109, No. 2 • June
- Bourdieu, P. (1996), L'ecole conservative: les inegalites devant l'ecole et devant la culture, *Revue Francaise de Sociologie*, VII3, Ιουλ.-Σεπτ. Περιλαμβάνεται μεταφρασμένο στην Α.

- Φραγκουδάκη (1985), Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης. Αθήνα, εκδ. Παπαζήση, σελ. 359-391
- Γερμανός, Δ. (2004), Το παιχνίδι, μια άλλη προσέγγιση της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Χατζηκαμάρη Π., Κοκκίδου, (επιμ.) Το παιχνίδι στην εκπαιδευτική διαδικασία, Θεσσαλονίκη: University StudioPress
- Γουργιώτου, Ε. (2005), Η εκπαίδευση των μικρών παιδιών στην παγκόσμια κοινωνία: Ζητήματα αναλυτικών προγραμμάτων, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο
- Dahlberg, G. (2003), Η παιδαγωγική ως τόπος μίας ηθικής, (μτφρ Βλαχόπουλος Ι). Γέφυρες, τ. 24, σελ 32-35
- Duigan, B. (2005), Talking about quality; report of a consultation process on quality in early childhood care and education in Ireland, *Child Care in Practice*, vol. 11, no 2, pp. 211–30
- Einarsdottir, J., Dockett, S., & Perry, B. (2009), Making meaning: Children’s perspectives expressed through drawings, *Early Child Development and Care: Special Issue*. 179(2), 217- 232
- Ευστρατίου, Δ., & Σκλαβενίτη, Ν. (2010), Δομές συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης στην Ευρώπη
- Harms, T., and Clifford, R. (1980), *Early Childhood Environment Rating Scale*, New York: Teachers College Columbia University
- Harms, T., & Clifford, R. M. (1983), Assessing preschool environments with the Early Childhood Environment Rating Scale. in B. Spodek (Ed), *Studies in educational evaluation, special issue: Evaluation in early childhood education* (Vol. 8, Chap. 3, pp. 261-269)
- Harms, T., Cryer, D., & Clifford, R. (1990), *Infant/Toddler Environment Rating Scale*, New York: Teachers College Press
- Claude, J. (1996), Η έρευνα με ερωτηματολόγιο. Το εγχειρίδιο του καλού ερευνητή, Αθήνα: Τυπωθήτω: Γιώργος Δαρδανός
- Krathwohl, D. R. (1933), *Methods of Evaluation Research: An integrated Approach*, White Plains, NY: Longman.
- Κιτσαράς, Γ. (2001), Προσχολική Παιδαγωγική, β’ Έκδοση, Αθήνα
- Κοτταρίδη, Π., Αδάμ, Ε., Λοΐζου, Μ. (2007), Μεγαλώνοντας στην Αθήνα – Ποιότητα Ζωής Παιδιών και Εφήβων, Αθήνα: ΕΚΚΕ
- Mathers, S., Linskey, F., Seddon, J., Sylva, K. (2009), Using quality rating scales for professional development, Bradford Early Years and Childcare Service, *International Journal of Early Years Education*, Bradford Metropolitan District
- McCrea, N., & Piscitelli, B. (1990), *Handbook of high quality criteria for early childhood programs*, Brisbane: College of Advanced Education
- Mitchell, L. (2002), Differences between community owned and privately owned early childhood centres: A review of evidence. Wellington: New Zealand Council for Educational Research, www.nzcer.org.nz
- Moss, P. (2006), Listening to young children-beyond rights to ethics. Στο *Learning and Teaching Scotland* (2006), Let’s talk about listening to children: towards a shared understanding for early years education in Scotland.

- Moss, P. (2007), European Early Childhood Education Research Journal, Bringing politics into the nursery: early childhood education as a democratic practice. Institute of Education University of London, UK
- Ντολιοπούλου, Ε. (2005), Σύγχρονα Προγράμματα για Παιδιά Προσχολικής Ηλικίας, Αθήνα: Τυπωθήτω: Δαρδανός
- Παπαδοπούλου, Χ. (2000), Ανάλυση ποιοτικών δεδομένων στην εκπαιδευτική έρευνα, Μακεδόν, τ.7^ο
- Πατινώτης, Ν. (2005), Το Ολοήμερο Νηπιαγωγείο, Εκδόσεις: Τυπωθήτω – Γιώργος Δαρδανός, Αθήνα
- Παλαιολόγος, Γ. (1960), Γενική Παιδαγωγική, Αθήνα
- Perlman, M., Zellman, G., Le, V. (2004), Early Childhood Research Quarterly, Examining the psychometric properties of the Early Childhood. Σσ 398–412
- Phillips, D., Mekos, D., Scarr, S., McCartney, K., & Abott-Shim, M. (2000), Within and beyond the classroom door: Assessing quality in child care centers. Early Childhood Research Quarterly, 15(4), 475–496
- Phillips, D., Howes, C. (1987), Indicators of quality in child care: Review of the research. In D. Phillips (Ed.), Quality in child care: What does the research tell us? (pp. 1-19). Washington, DC: National Association for the Education of Young Children
- Phillipsen, L. C., Burchinal, M. R., Howes, C., & Cryer, D. (1997), The prediction of process quality from structural features of child care. Early Childhood Research Quarterly, 12, 281–303
- Prince, D., and Howard, E. (2002), Children and Their Basic Needs, Early Childhood Education Journal, Vol. 30, No. 1
- Rimm-Kaufman, S., Ponitz, C. (2009), Introduction to the Special Issue on Data-Based Investigations of the Quality of Preschool and Early Child Care Environments. Early Education & Development. Center for the Advanced Study of Teaching and Learning, University of Virginia
- Robson, C. (2007), Η έρευνα του πραγματικού κόσμου, ένα μέσον για κοινωνικούς επιστήμονες και επαγγελματίες ερευνητές. Αθήνα: Gutenberg
- Sheridan S. (2007), Dimensions of pedagogical quality in preschool, International Journal of Early Years Education Vol. 15, No. 2, June 2007, pp. 197–217
- Σιβροπούλου, Ρ. (2009), Η οργάνωση και ο σχεδιασμός του χώρου (νηπιαγωγείο) στο πλαίσιο του παιχνιδιού, Αθήνα: Πατάκης
- Yin, R. (1994), Case Study Research: Design and Methos. Thous and Oaks: Sage Publignations
- Υπουργείο Εθνικής Παιδείας Και Θρησκευμάτων. (2008), Παιδαγωγικό Ινστιτούτου, Η ποιότητα στην εκπαίδευση, έρευνα για την αξιολόγηση ποιοτικών χαρακτηριστικών του συστήματος πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, Αθήνα
- Φραγκουδάκη, Α. (1985), Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης: Θεωρίες για την κοινωνική ανισότητα στο σχολείο. Εκδόσεις Παπαζήση, Αθήνα
- Φλουρής, Γ. (1995), Αναλυτικά προγράμματα για μια νέα εποχή στην εκπαίδευση, Αθήνα: Γρηγόρης
- Ζουγανέλη, Αι., Καφετζόπουλος, Κ., Σοφού, Ε., Τσάφος, Β. (2007), Αξιολογηση του εκπαιδευτικού έργου, Διαθέσιμο σε ηλεκτρονική μορφή http://www.pischools.gr/download/programs/erevnes/ax_poiot_xar_prot_defit_ekp/poiot_e_kp_erevn/s_391_436.pdf

Whitebook, M., Howes, C., & Phillips, D. (1990), Who cares? Child care teachers and the quality of care in America. Final report: National Child Care Staffing Study. Oakland, CA: Child Care Employee Project

Woodhead, M. (1998), 'Quality' in Early Childhood Programmes — a contextually appropriate approach. International Journal of Early Years Education the Open University, Milton Keynes MK7 6AA, UK



MULTILINGUAL ACADEMIC JOURNAL OF EDUCATION AND SOCIAL SCIENCES



The Human Right to the City

Symeon Mavridis

To Link this Article: <http://dx.doi.org/10.6007/MAJESS/v2-i2/1392>

DOI: 10.6007/MAJESS/v2-i2/1392

Received: 12 September 2014, **Revised:** 16 October 2014, **Accepted:** 24 November 2014

Published Online: 18 December 2014

In-Text Citation: (Mavridis, 2014)

To Cite this Article: Mavridis, S. (2014). The Human Right to The City. *Multilingual Academic Journal of Education and Social Sciences*, 2(2), 75–91.

Copyright: © The Authors 2014

Published by Knowledge Words Publications (www.kwpublications.com)

This article is published under the Creative Commons Attribution (CC BY 4.0) license. Anyone may reproduce, distribute, translate and create derivative works of this article (for both commercial and non-commercial purposes), subject to full attribution to the original publication and authors. The full terms of this license may be seen at: <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/legalcode>

Vol. 2, No. 2, 2014, Pg. 75 – 91

<https://kwpublications.com/journals/journaldetail/MAJESS>

JOURNAL HOMEPAGE

Full Terms & Conditions of access and use can be found at
<https://kwpublications.com/pages/detail/publication-ethics>



MULTILINGUAL ACADEMIC JOURNAL OF EDUCATION AND SOCIAL SCIENCES



Το Ανθρώπινο Δικαίωμα στην Πόλη

Δρ. ΣΥΜΕΩΝ ΜΑΥΡΙΔΗΣ

Του Τμήματος Κοινωνικής Διοίκησης και Πολιτικής Επιστήμης, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο
Θράκης

The Human Right to the City

Dr. Symeon Mavridis

Department of Social Administration and Political Science, Democritus University of Thrace

Περίληψη

Οι πόλεις αποτελούν ένα βασικό στοιχείο οργάνωσης των ανθρώπινων κοινωνιών. Δυστυχώς, όμως, ήδη από τις αρχές του 20ού αιώνα έγινε αντιληπτό ότι βασικές κοινωνικές παθολογίες όπως η κοινωνική αποδιοργάνωση και η εγκληματικότητα σχετίζονται με την ανάπτυξη και τη δομή των πόλεων (χωροταξικός σχεδιασμός). Το τέλος του Β΄ Παγκοσμίου Πολέμου παρά την αρχική ευφορία και τη γενικότερη οικονομική ανασυγκρότηση γρήγορα έδειξε ότι τα προβλήματα των πόλεων αυξάνονταν λόγω και της γενικότερης αστικοποίησης. Ως αντίδραση, ο μαρξιστής Lefebvre διατύπωσε το 1968 τη θεωρία του για το «Δικαίωμα στην Πόλη» το οποίο είχε ως βάση την άποψη ότι άνθρωποι πρέπει να μετασχηματίσουν τις πόλεις μέσω μιας διαδικασίας πολιτισμικής ανάτασης του ακμαίου εργατικού δυναμικού. Στις δεκαετίες που ακολούθησαν, τα σημάδια παρακμής των πόλεων έγιναν περισσότερο ορατά. Παράλληλα, οι πόλεις έμοιαζαν ολοένα με άτυπες επιχειρήσεις, λόγω και την επίδρασης του καπιταλισμού, και συνδέθηκαν με τις παγκόσμιες οικονομικές μεταβολές. Η άνοδος του καταναλωτισμού, η στρατιωτικοποίηση των πόλεων και η αποξένωση έγιναν ενδημικά αστικά φαινόμενα. Έτσι, μπροστά στις νέες τεχνολογικές και κοινωνικές προκλήσεις το δικαίωμα στην πόλη γίνεται ολοένα και πιο επίκαιρο και σημαντικό.

Λέξεις Κλειδιά: Ανθρώπινο Δικαίωμα Στην Πόλη, Στρατιωτικοποίηση Του Αστικού Χώρου, Υποβάθμιση Αστικού Περιβάλλοντος, Καταναλωτισμός, Πολεοδομικό Απαρτχάντ

Abstract

Cities constitute a key element in the organization of human societies. Unfortunately, by the early 20th century it became clear that basic social pathologies such as social disorganization and crime are associated with the growth and structure of cities (spatial planning). Despite the initial euphoria and general economic reconstruction the end of World War II quickly showed that the

problems of cities increased due to the general urbanization. In response, in 1968 the Marxist Lefebvre formulated his theory of the "Right to the City" which was based on the view that people should transform their cities through a process of cultural uplift of the thriving workforce. In the following decades, the signs of urban decay became more visible. At the same time, due to the influence of capitalism, cities came up to look alike with informal enterprises and were connected to the global economic changes. The rise of consumerism, the militarization of the cities and alienation became endemic urban phenomena. Thus, in the face of new technological and social challenges the right to the city becomes more and more relevant and important.

Keywords: The Right to the City, Militarization of Urban Space, Degradation of Urban Environment, Consumerism, Urban Apartheid.

Εισαγωγή

Η παρούσα εργασία πραγματεύεται το ανθρώπινο δικαίωμα στην πόλη. Στο πρώτο κεφάλαιο της εισαγωγής δίδεται μια συνοπτική κατεύθυνση της έρευνας. Ακολούθως, στο δεύτερο κεφάλαιο καταγράφεται η ιστορική διαδρομή του δικαιώματος. Στη συνέχεια, στο τρίτο κεφάλαιο περιγράφεται τόσο η νομική διάσταση του δικαιώματος όσο και η παρεπόμενη συνέπεια του όρου «ανθρώπινο» στο δικαίωμα στην πόλη. Κατόπιν, στο τέταρτο κεφάλαιο θα αναλυθούν οι λόγοι δικαιολόγησης του «δικαιώματος στην πόλη» δηλαδή η γενικότερη αστική επιβάρυνση όπως είναι ειδικότερα α) η «στρατιωτικοποίηση» των πόλεων, β) η αποξένωση και γ) το πνεύμα του καταναλωτισμού. Τέλος, θα ακολουθήσουν τα συμπεράσματα, ο επίλογος και η χρησιμοποιηθείσα σχετική βιβλιογραφία.

Οι πόλεις αποτελούν κύτταρα της κοινωνικής ζωής. Από τα παμπάλαια χρόνια οι ανθρώπινες κοινωνίες διέθεταν το χαρακτηριστικό να συσπειρώνονται σε μεγαλύτερους πληθυσμιακούς σχηματισμούς. Τη σημερινή εποχή σε παγκόσμιο επίπεδο παρατηρείται το φαινόμενο οι πόλεις να αυξάνουν τον πληθυσμό τους. Η Πόλη του Μεξικό, η Κωνσταντινούπολη το Τόκυο και η Αθήνα αποτελούν ενδεικτικά παραδείγματα. Υπολογίζεται ότι μέχρι το 2050 το 65% του παγκόσμιου πληθυσμού θα διαβεί εντός των πόλεων¹. Από την άλλη, η ταχεία συγκέντρωση πληθυσμού σε μικρές γεωγραφικές περιοχές πολλές φορές συνοδεύεται από παράλληλα προβλήματα όπως το κυκλοφοριακό, τη ρύπανση του περιβάλλοντος, την αποξένωση, την εγκληματικότητα, τη φτώχεια, την υγειονομική επιβάρυνση, την κατάθλιψη κ.ά. Παρόλες τις συνεχείς προσπάθειες εκ μέρους των κυβερνήσεων και την υιοθέτηση νομικών μεταρρυθμίσεων οι πόλεις ενίοτε αποτυπώνουν μια παγερή, ψυχρή και απόμακρη εικόνα. Στην Ελλάδα, αλλά και διεθνώς όπως στην Ισπανία, η ανωτέρω κατάσταση έγινε περισσότερο έκδηλη με την εμφάνιση από το 2009 μια πρωτοφανούς δημοσιονομικής κρίσης η οποία επηρέασε τη ζωή των πολιτών, γρηγορότερα και αμεσότερα στις μεγάλες πόλεις. Έπειτα από το αρχικό συναίσθημα έκπληξης και αιφνιδιασμού πολλοί φορείς (θεσμικοί και εξωθεσμικοί) αλλά και μεμονωμένοι πολίτες προσπάθησαν να αντιδράσουν και να αναλάβουν οι ίδιοι δημιουργικό έργο με στόχο την καλύτερευση της ποιότητας ζωής των πολιτών εντός των πόλεων. Χωρίς να το γνωρίζουν όμως, οι περισσότεροι εξ αυτών, η δράση τους εμπεριείχε σε μεγαλύτερο ή μικρότερο βαθμό βαθύτερο ιστορικό, φιλοσοφικό, κοινωνιολογικό ακόμα και νομικό

¹ Ανακτήθηκε από την ηλεκτρονική ιστοσελίδα που διατύπωνε τις θεμελιώδεις αρχές του Χάρτη για το Δικαίωμα στην Πόλη (World Charter for the Right to the City): <http://www.urbanreinventors.net/3/wsf.pdf>

περιεχόμενο που συνοψίζεται γύρω από την παλαιά λησμονημένη έννοια του «δικαιώματος στην πόλη». Ως εκ τούτου, η παρούσα έρευνα προσπαθεί τόσο να ανακαλέσει από τη λήθη στη μνήμη στη σχετική θεματική του «δικαιώματος στην πόλη» και να τη συνδέσει με ένα πλαίσιο επιστημονικού και ακαδημαϊκού διαλόγου, όσο και να τη συσχετίσει με σύγχρονες πρακτικές εφαρμογές υλοποίησής του.

Ο όρος «δικαίωμα στην πόλη» αποτελεί νεωτερική έννοια του 2^{ου} μισού του 20^{ου} αιώνα. Επισήμως, ο πρώτος που το διατύπωσε ήταν ο σημαντικός Γάλλος φιλόσοφος και κοινωνιολόγος Lefebvre (1901-1991) το 1968 με το βιβλίο του *Le Droit à la ville*. Το συγκεκριμένο βιβλίο αποτελεί ορόσημο στην κατανόηση της έννοιας του «δικαιώματος στην πόλη». Το έτος 1968 δεν είναι διόλου τυχαίο καθώς συμβαδίζει με τις ευρύτερες κοινωνικές αλλαγές που επιθυμούσε μέρος τη γαλλικής κοινωνίας (ιδίως της αστικής και νεανικής) ενάντια στην κλασική συντηρητική πολιτική του de Gaulle². Συγχρόνως, δε, αντίστοιχες αντιδράσεις υφίσταντο και σε άλλα μέρη του κόσμου όπως στις ΗΠΑ ή τη Δ. Γερμανία (RAF – Rote Armee Fraktion). Για παράδειγμα, στις ΗΠΑ το 1968 πύρινες εξεγέρσεις σε γκέτο 110 πόλεων αφήνουν πίσω ως απολογισμό 39 νεκρούς 2.500 τραυματίες και 5.000 συλλήψεις. Κατά τον Lefebvre, το δικαίωμα στην πόλη είναι μια κραυγή αλλά και ένα αίτημα για μετασχηματισμό, επανακαθορισμό και ανανέωση των πόλεων, ως αστικών πόλεων, βάσει των επιταγών του πολιτισμού, των τεχνών αλλά και της φύσης, με άξονα τον ίδιο τον άνθρωπο (Lefebvre, 1996:158-159). Ο Lefebvre ως μαρξιστής θα διατυπώσει επανειλημμένως ότι ο φορέας των αλλαγών πρέπει να είναι η εργατική τάξη, καθώς η κεντρικότητα της εξουσίας θα πρέπει να διασπαστεί και να μεταφερθεί στα χέρια του απλού πολίτη.

Ιστορική Διαδρομή

Οι πόλεις αποτελούν εδαφικές κοινότητες με μεγάλη, ιστορική, πολιτισμική, οικονομική και περιβαλλοντική σημασία. «Ο πολιτισμός όπως τον ξέρουμε είναι αδιαχώριστος από τη ζωή στις πόλεις. Σχεδόν όλα όσα διακρίνουν την πολιτισμένη από την πρωτόγονη κοινωνία συνδέονται στενά με τις μεγάλες συναθροίσεις πληθυσμού που αποκαλούμε 'πόλεις', και όταν μιλάμε για 'urbanity', 'civility' και 'politeness' αναφερόμαστε στον τρόπο ζωής στις πόλεις αυτές» (Χάγιεκ [1960] 2008:467). Στο πρώτο τρίτο του 20^{ου} αιώνα (1920-1940) η Οικολογική Σχολή του Σικάγο (Ecological School) ήταν εκείνη που πρώτα θεώρησε την πόλη ως νέα ανεξάρτητη υπό διερεύνηση οντότητα και προσπάθησε να τη συνδέσει και με κοινωνιολογικές, εθνογραφικές και εγκληματολογικές προεκτάσεις. Η πόλη, όπως είχε γράψει κάποτε ο διάσημος αστικός κοινωνιολόγος Robert Ezra Park (1864-1944), είναι: «η πιο συνεπής και συνολική, η πιο επιτυχημένη προσπάθεια του ανθρώπου να ανακατασκευάσει τον κόσμο στον οποίο ζει ώστε να συμφωνεί περισσότερο με τις επιθυμίες της καρδιάς του» (Park, 1967:3). Οι θεωρητικοί της Οικολογικής Σχολής διαπίστωσαν στις έρευνές τους πάνω στην εγκληματικότητα νεαρών ατόμων, ότι η τελευταία παρουσίαζε μια σταθερότητα μέσα σε φυσικά όρια, όχι όμως γενικά σε

² Για παράδειγμα εκείνη την εποχή μεγάλη δημοσιότητα απέκτησε στο Παρίσι, το κίνημα εναντίον του αυτοκινητόδρομου (και) της αριστερής όχθης του Σηκουάνα και αυτό διότι προηγουμένως, ήδη από το 1967, δημιουργήθηκε ο αυτοκινητόδρομος της δεξιάς όχθης του Σηκουάνα. Η σφοδρή αντίθεση απέναντι στα σχέδια αυτά κατάφερε να θέσει σοβαρό εμπόδιο στη «Λοσ-αντζελοποίηση» του Παρισιού.

πολιτείες ή στην ύπαιθρο αλλά στην πόλη του Chicago³. Έτσι, το ενδιαφέρον επικεντρώθηκε στις πόλεις καθώς έγινε αντιληπτό ότι η εγκληματικότητα εμφανιζόταν σε συνοικίες όπου τα φαινόμενα της φτώχειας, των φθηνών ενοικίων, της δράσης συμμοριών και της διαμονής ετερογενών φυλετικών ομάδων ήταν ενδημικά (Αλεξιάδης 2004:62-63). Όπως τα φυτά χωρίς φροντίδα εξασθενούν έτσι και οι άνθρωποι που διαβιούν σε περιοχές παραμελημένες επηρεάζονται αρνητικώς, εξ ου και ο όρος: Οικολογική Σχολή (αστεακή οικολογία). «Οι πόλεις οργανώνονται κατά φυσικές περιοχές με διαδικασίες ανταγωνισμού, εισβολής και διαδοχής – που παρατηρούνται όλες τους και στη βιολογική οικολογία» (Giddens, 2002:621).

Με το πέρασμα των ετών, η ζωή στις πόλεις θα αποκτήσει νέα δυναμική ιδίως μετά το Β΄ Π. Π. Ένας συγκερασμός παραγόντων, όπως η αναγκαστική προσφυγιά, η φτώχεια, η ανεργία και η εκβιομηχάνιση θα συντελέσουν στην αστικοποίηση (λέγεται και εξαστισμός) του πληθυσμού και στην αστυφιλία (Lefebvre 2007:21 επ.). Η αστικοποίηση σημαίνει τόσο την τροπή αγροτικών στρωμάτων σε αστικών όσο και τη διαρκή συγκέντρωση (έως υπερσυγκέντρωση) πληθυσμού σε αστικά κέντρα. Αναλόγως, η εγκατάλειψη της υπαίθρου και η μόνιμη εγκατάσταση στα μεγάλα αστικά κέντρα σηματοδοτούν την αστυφιλία. Ο τερματισμός του Δευτέρου Παγκοσμίου Πολέμου πέραν των βιομηχανικών αλλαγών, του εξαστισμού και της αστυφιλίας συνετέλεσε και σε άλλες κοινωνιολογικές και φιλοσοφικές αλλαγές, η σημαντικότερη εκ των οποίων είναι μια σταδιακή κοινωνική μετακίνηση σε πιο υλιστικές και ατομικές βάσεις. Αν και αρκετοί στοχαστές θεώρησαν ότι ο πόλεμος φανέρωσε τις αδυναμίες της γενικότερης αποπνευματικοποίησης του Διαφωτισμού (π.χ. Χορκχάϊμερ και Αντόρνο 1986), άλλοι κατέληξαν στο ότι ο πόλεμος αποτέλεσε την αρχή του τέλους της μεταφυσικής και του αίολου ιδεαλισμού. Στους τελευταίους πραγματιστές ανήκει και ο Lefebvre.

Ειδικότερα, σύμφωνα με τον Lefebvre, το τέλος του Β Π.Π. κατέδειξε εμφανώς ότι ο Nietzsche εννοούσε με το βιβλίο του «Η χαρούμενη επιστήμη» το 1882, με το όρο ο «θάνατος του Θεού ή ο Θεός είναι νεκρός». Ο παλιός ανθρωπισμός/ουμανισμός που είχε στηριχθεί σε παλαιές ιδεολογίες, αντιλήψεις και θρησκείες (ακόμα και τη χριστιανική) είχε ξεπεραστεί (Lefebvre 2007:137 επ.). Οι στάχτες και οι καταστροφές κατέστησαν ορατή την αποτυχία των προηγούμενων δοξασιών και αντιλήψεων. Πλέον, στο επίκεντρο βρίσκεται ο άνθρωπος, ο οποίος δεδομένου ότι ολοένα συγκεντρώνεται στις πόλεις, η έννοια της ανάπτυξης της πόλης ουσιαστικά συμπορεύεται με την ανάπτυξη του ανθρώπου. Έτσι, η πόλη, ως αστικός χώρος αποκτά άλλη διάσταση διαμέσου των ανθρώπων (Lefebvre 1996:147 επ.). Από την άλλη, όμως, η επιδείνωση της ζωής εντός των αμερικανικών πόλεων τη δεκαετία του '60 λόγω της προαστιοποίησης και της συνακόλουθης υποβάθμισης των κέντρων των πόλεων, φανέρωσε ακόμα περισσότερο το πρόβλημα του αστικού σχεδιασμού οδηγώντας τον Lefebvre να οραματιστεί το «δικαίωμα στην πόλη» (Lefebvre 2007:135-153 όπου και το σχετικό κεφάλαιο, *Το δικαίωμα στην πόλη*).

Lefebvre (2007:152) με το δικαίωμα στην πόλη, ως ανώτατο αγαθό ανάμεσα στα αγαθά, απαιτεί μια αστική ζωή μετασχηματισμένη, «πράγμα που προϋποθέτει μια συνολική θεωρία της πόλης και της κοινωνίας πόλης, θεωρία που θα χρησιμοποιεί τις πηγές της επιστήμης και της τέχνης». Για τον ίδιο, «το δικαίωμα στην πόλη εκδηλώνεται ως υπέρτατη μορφή των δικαιωμάτων: δικαίωμα στην ελευθερία, στην εξατομίκευση μέσα στην κοινωνικοποίηση, στην κατοικία και το

³ Το Σικάγο αποτελεί αντιπροσωπευτικό παράδειγμα επέκτασης πόλεων. Ενώ το 1830 ήταν σχεδόν ακατοίκητο, το 1900 προσέγγιζε τα 2 εκατομμύρια κατοίκους (Giddens 2002:618).

κατοικείν. Το δικαίωμα στο έργο (στη συμμετοχική δραστηριότητα) και το δικαίωμα στην προσοικείωση (εντελώς διαφορετικό από το δικαίωμα στην ιδιοκτησία) εξυπονούνται μέσα στο δικαίωμα στην πόλη» (Lefebvre, 2007:175). Ο Lefebvre πιστεύει ότι το δικαίωμα στην πόλη είναι η «δημιουργία μιας εναλλακτικής ζωής στην πόλη, λιγότερο αποξενωμένη, περισσότερο εποικοδομητική και παιχνιδιάρικη αλλά συγκρουσιακή και διαλεκτική, ανοιχτή σε διεργασίες, σε αντιπαραθέσεις καθώς και στην αέναη αναζήτηση της αδιάγνωστης καινοτομίας» (Harvey, 2013:23).

Η επισταμένη ενασχόληση με το δικαίωμα στην πόλη θα απασχολήσει για δεκαετίες και τον γεωγράφο David Harvey (1935). Κατ' αυτόν, το δικαίωμα στην πόλη δεν είναι μόνο η ακώλυτη πρόσβαση στα αγαθά και στους πόρους της πόλης αλλά περισσότερο το δικαίωμα να αλλάξουμε τους εαυτούς μας. Να αλλάζουμε την πόλη περισσότερο σύμφωνα με τις επιθυμίες της καρδιάς μας. «Η ελευθερία να κατασκευάσουμε και να ανακατασκευάσουμε τους εαυτούς μας και τις πόλεις μας, υποστηρίζω πως είναι, ένα από τα πιο πολύτιμα αλλά και τα πιο παραμελημένα ανθρώπινα δικαιώματά μας» (Harvey, 2008). Η προσωπική, ανθρωποκεντρική διάσταση του δικαιώματος στην πόλη είναι ξεκάθαρη και θυμίζει τις εις βάθος αστικές αναλύσεις, τα προτερήματα των πόλεων αλλά τους κινδύνους των απρόσωπων σχέσεων που εγκυμονούν στις πόλεις του Wirth (1897-1952), ο οποίος (και αυτός) ήταν ηγετικό μέλος της διαβόητης Οικολογικής Σχολής του Σικάγο. Όπως υποστήριζε ο Wirth, «οι επιδράσεις που ασκούν οι πόλεις στην κοινωνική ζωή του ανθρώπου είναι πολύ μεγαλύτερες από ό,τι μπορεί να φανερώσει το ποσοστό του αστικού πληθυσμού. Γιατί η πόλη δεν είναι μόνον ολόένα και περισσότερο ο τόπος κατοικίας και εργασίας του σύγχρονου ανθρώπου. Είναι και το κέντρο που διαμορφώνει και ελέγχει την οικονομική, την πολιτική και την πολιτισμική ζωή ...» (Wirth, 1938:342).

Επιπλέον, μια σημαντική συνιστώσα του δικαιώματος στην πόλη είναι η δημοκρατία, η ισότητα των πολιτών (και των δύο φύλων), η ισοκατανομή των πόρων της πόλης, η ισονομία και η κοινωνική δικαιοσύνη. Δεδομένου, ότι το δικαίωμα στην πόλη έχει και μαρξιστική θεώρηση το χάσμα ανάμεσα στους πλούσιους και του φτωχούς εντός των πόλεων αποτελεί κοινωνική παθογένεια. «Το δικαίωμα στην πόλη δεν είναι το δικαίωμα να παίρνουμε – χρησιμοποιώντας μια γνωστή έκφραση– τα ψίχουλα από το τραπέζι των πλούσιων. Θα πρέπει όλοι μας να έχουμε τα ίδια δικαιώματα, για να μπορούμε να φτιάχνουμε τα διαφορετικά είδη πόλεων, που θέλουμε να υπάρχουν (...). Όταν κοιτάζω την ιστορία, βλέπω ότι η διαχείριση των πόλεων γινόταν περισσότερο από το κεφάλαιο παρά από τους ανθρώπους. Επομένως, μέσα στην πάλη αυτή για το δικαίωμα στην πόλη θα πρέπει να υπάρχει και μια πάλη ενάντια στο κεφάλαιο» (Harvey 2009). Επίσης, το δικαίωμα στην πόλη εσωκλείει την αξιοπρεπή διαβίωση (εργασία, στέγη, τροφή, πόσιμο νερό, υγεία, ασφαλείας μεταφορές, πρόσβαση στη δικαιοσύνη κ.ά.), τις ίσες ευκαιρίες, την ακώλυτη πρόσβαση σε δημόσιους χώρους (παραλίες, πλατείες, παιδικές χαρές κ.ά.), την πολιτισμική και φυλετική διαφοροποίηση και ποικιλομορφία και την αποφυγή διακρίσεων κάθε είδους. Δεν είναι τυχαίο πως αποκλεισμένες ή στιγματισμένες κοινότητες όπως άτομα με ειδικές ικανότητες, χρήστες ναρκωτικών ουσιών ακόμα και ομοφυλόφιλοι ανακτούν συν τω χρόνω τα δικαιώματά τους εντός του αστικού χώρου (χώροι θεραπείας, μεγαλύτερη δυνατότητα κίνησης, ακόμα και γιορτινές παρελάσεις).

Από την άλλη, βέβαια, ο Harvey και άλλοι σύγχρονοι ερευνητές όπως ο Castells διαφοροποιούνται από την παραδοσιακή Οικολογική Σχολή του Σικάγο γενικά στο εξής. Η

Οικολογική Σχολή έδινε σημασία στο πώς ο χώρος άλλαζε τους ανθρώπους. Η νέα θεώρηση δίνει έμφαση στο πώς ο άνθρωπος αλλάζει το χώρο, είτε αρνητικώς μέσω οικονομικών κατευθύνσεων (π.χ. ανάπτυξη του καπιταλισμού) είτε θετικώς όπως με την ανάπτυξη των κοινωνικών κινήματων (σχετικό είναι στην Ν. Υόρκη το αμφιλεγόμενο κίνημα «Right to the City Alliance» – RTC ή το κίνημα διαμαρτυρίας κατά της ανισοκατανομής πλούτου «Occupy Wall Street» - OWS»). Η πρόσφατη ανάπτυξη των αστικών κινήματων όπως των σύγχρονων κοινωνικών κινήματων των πλατειών (βλ. Puerta de Sol στην Ισπανία το 2011, πλατεία Tahrir στο Κάιρο το 2011 και το κίνημα στο Taksim Gezi Park της Κωνσταντινούπολης το 2013) συνδέεται άμεσα με το δικαίωμα στην πόλη με την έννοια ότι ολοένα και περισσότεροι διαβλέπουν τα εν λόγω κινήματα ως γνήσιους φορείς των αλλαγών, ως δηλαδή υπερασπιστές του δικαιώματος στην πόλη για αναδιεκδίκησή τους (Harvey, 2013:211 επ.). Στην Ελλάδα αίσθηση προκάλεσε «το Κίνημα της Πλατείας» στο Σύνταγμα (αλλά και σε άλλες πόλεις) ως αντίδραση στα μέτρα οικονομικής λιτότητας, ιδίως μετά το 2009 και τη σταδιακή επιβολή μέτρων αυστηρής δημοσιονομικής προσαρμογής.

Ειδικότερα, στην Ελλάδα εν μέσω της οικονομικής κρίσης εντείνονται και οργανώνονται λαϊκές κινητοποιήσεις εντός των πόλεων για τη στήριξη ανέργων, απόρων, ηλικιωμένων, προσφύγων και μεταναστών, για τη διανομή τροφίμων και για τη διάθεση προϊόντων απ' ευθείας από τους παραγωγούς. Επιπροσθέτως, συντελούνται εθελοντικά εμφυτεύσεις σε αστικούς χώρους και σε περιαστικά δάση, χορηγούνται δωρεάν φάρμακα σε ευπαθείς ομάδες, άτομα που στερούνται οικονομικών πόρων δύνανται να προβούν δωρεάν σε ιατρικές πράξεις, δημόσιοι χώροι, αγάλματα και έργα τέχνης, πανεπιστημιακά ιδρύματα και κρατικά κτήρια καθαρίζονται (δωρεάν) από γράφιτι και λοιπές ακαθαρσίες από ομάδες ιδιωτών και μερίδες πολιτών μετά από πολλά χρόνια αναβλητικότητας αποφασίζουν να διαμαρτυρηθούν δυναμικά και μαζικά αλλά παράλληλα και να συζητήσουν από κοινού σε πλατείες και σε λοιπούς δημόσιους χώρους (βλ. π.χ. την ομάδα «Κάθε Σάββατο στην Αθήνα», το κίνημα «Χωρίς Μεσάζοντες», το «κίνημα των αγανακτισμένων» και την ΜΚΟ ΑΠΟΣΤΟΛΗ). Στοιχείο όλων των ανωτέρω πράξεων είναι κυρίως α) ο αμεσοδημοκρατικός χαρακτήρας των πρωτοβουλιών, β) η εξωθεσμική, «εκ των κάτω» κινητοποίηση και επικοινωνία (sms, viber, BlackBerry Messenger) γ) ο συνήθως μαζικός και λαϊκός χαρακτήρας των κοινωνικών κινήσεων δ) ο φανερός και δημοσιοποιημένος χαρακτήρας των πρωτοβουλιών ε) η πρωτοτυπία στ) ο αυθόρμητος αλτρουιστικός χαρακτήρας ζ) η επιδίωξη απτών στόχων με το μικρότερο οικονομικό κόστος η) ο πλουραλισμός και ιδίως ότι οι ανωτέρω ενέργειες συντελούνται εντός και πέριξ του αστικού ιστού.

Συνολικά, οι παραπάνω ενθαρρυντικές πρωτοβουλίες καλύπτονται ευρύτερα υπό τον μανδύα του ριζοσπαστικού «δικαιώματος στην πόλη» και ουσιαστικά αποτέλεσαν τόσο μια θετική ψυχολογική αντίδραση απλών πολιτών όσο μια αναπλήρωση κοινωνικών ανακλαστικών αφού οι κρατικές δημόσιες δομές ήταν συνήθως ανεπαρκείς, υποχρηματοδοτούμενες ή έπασχαν από έλλειψη του απαιτούμενου προσωπικού. Οι ανθρώπινες κοινωνίες επιδιώκουν να αναλάβουν μόνες του τις τύχες τους περνώντας από το θεωρητικό πλαίσιο στην πρακτική υλοποίηση, από το λόγο στην πράξη. Πέραν τούτου, επιστημονικά και ακαδημαϊκά οι αυτοτελείς δράσεις ατόμων, ομάδων, ΜΚΟ και ο ευρύτερος εθελοντισμός μέσω της αυτοενεργοποίησης μπορούν να εξηγηθούν όχι μόνο περιφραστικά αλλά και τυποποιημένα με τον κλασικό όρο της άσκησης του «δικαιώματος στην πόλη», ο οποίος ενσωματώνει ως περιεχόμενο τη συντριπτική πλειοψηφία από τις ανωτέρω δράσεις.

Το Δικαίωμα Στην Πόλη Ως Ανθρώπινο Δικαίωμα Η νομική κατοχύρωση

Καταρχήν, όρος «δικαίωμα στην πόλη», ως έννοια, αποτελεί δημιούργημα της κοινωνιολογίας και της φιλοσοφίας, όπως άλλωστε αναλύσαμε και στο προηγούμενο κεφάλαιο. Η γραμματική ερμηνεία έδινε την αίσθηση στο μέσο πολίτη του επιτρεπτού, του ρηξικέλευθου και του αναγκαίου. Από την άλλη, όμως, ο όρος «δικαίωμα» υπέχει και μια αμιγώς νομικής χροιάς. Δηλαδή, είναι πιθανό η φιλοσοφική και κοινωνιολογική προσέγγιση του δικαιώματος να ενδυθεί την ισχύ του νόμου με αποτέλεσμα στο μέλλον να κατοχυρωθεί και επισήμως. Ως εκ τούτου, στο παρόν υποκεφάλαιο δίνεται τόσο έμφαση σε ορισμένα σημεία της νομοθεσίας που του ομοιάζουν όσο και στην πιθανότητα να κατοχυρωθεί στο μέλλον και θεσμικά. Αυτό το ενδεχόμενο σημαίνει πρακτικά ότι η πολιτεία θα είναι αναγκασμένη να προχωρεί τόσο στην υλοποίησή του όσο και στην προστασία του.

Στην Ελλάδα η νομοθεσία είναι δομημένη με άξονα την αυξημένη προστασία των ατομικών, πολιτικών και κοινωνικών δικαιωμάτων και ελευθεριών βάσει του φιλελεύθερου και δημοκρατικού πολιτεύματος που τη διέπει. Το Σύνταγμα της Ελλάδας 1975/1986/2001/2008 βρίσκεται στην ιεραρχία της νοητής πυραμίδας των κανόνων δικαίου από άποψης τυπικής ισχύος μαζί με το δίκαιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Έπονται, στη συνέχεια, οι διεθνείς συνθήκες, οι νόμοι και οι λοιπές κανονιστικές πράξεις της διοίκησης.

Βάσει του Συντάγματος, το δικαίωμα στη πόλη θα μπορούσε να τεκμηριωθεί στο δεύτερο μέρος που τιτλοφορείται ως κοινωνικά και ατομικά δικαιώματα και πιο συγκεκριμένα από την ερμηνεία του αρ. 24 το οποίο αναφέρει στην παρ. 1 ότι: «Η προστασία του φυσικού και πολιτιστικού περιβάλλοντος αποτελεί υποχρέωση του Κράτους και δικαίωμα του καθενός. Για τη διαφύλαξή του το κράτος έχει υποχρέωση να παίρνει ιδιαίτερα προληπτικά ή κατασταλτικά μέτρα στο πλαίσιο της αρχής της αειφορίας (...)». Στη συνέχεια, η παρ. 2 του ίδιου άρθρου αναφέρει επιπλέον ότι: «Η χωροταξική αναδιάρθρωση της Χώρας, η διαμόρφωση, η ανάπτυξη, η πολεοδόμηση και η επέκταση των πόλεων και των οικιστικών γενικά περιοχών υπάγεται στη ρυθμιστική αρμοδιότητα και τον έλεγχο του Κράτους, με σκοπό να εξυπηρετείται η λειτουργικότητα και η ανάπτυξη των οικισμών και να εξασφαλίζονται οι καλύτεροι δυνατοί όροι διαβίωσης. Οι σχετικές τεχνικές επιλογές και σταθμίσεις γίνονται κατά τους κανόνες της επιστήμης. Η σύνταξη εθνικού κτηματολογίου συνιστά υποχρέωση του Κράτους» ενώ τέλος η παρ. 6 ορίζει ότι: «Τα μνημεία, οι παραδοσιακές περιοχές και τα παραδοσιακά στοιχεία προστατεύονται από το Κράτος. Νόμος θα ορίσει τα αναγκαία για την πραγματοποίηση της προστασίας αυτής περιοριστικά μέτρα της ιδιοκτησίας, καθώς και τον τρόπο και το είδος της αποζημίωσης των ιδιοκτητών».

Πέραν του Συντάγματος και διεθνείς συνθήκες θα μπορούσαν συνδυαστικά μέσω των διατάξεων να στοιχειοθετήσουν το δικαίωμα στην πόλη. Ειδικότερα, η μη νομικά δεσμευτική Οικουμενική Διακήρυξη των Δικαιωμάτων του Ανθρώπου στο αρ. 25 παρ. 1 αναφέρει ότι: «Καθένας έχει δικαίωμα σε ένα βιοτικό επίπεδο ικανό να εξασφαλίσει στον ίδιο και στην οικογένειά του υγεία και ευημερία, και ειδικότερα τροφή, ρουχισμό, κατοικία, ιατρική περίθαλψη όπως και τις απαραίτητες κοινωνικές υπηρεσίες». Επίσης το Διεθνές Σύμφωνο για τα οικονομικά, κοινωνικά και μορφωτικά δικαιώματα που υπογράφηκε το 1966 που κυρώθηκε στη χώρα μας με το ν. 1532/1985 (ΦΕΚ Α', 45) στο αρ. 11 παρ. 1 αναφέρει σχετικά ότι: «Τα συμβαλλόμενα Κράτη αναγνωρίζουν το δικαίωμα κάθε προσώπου για ένα επίπεδο διαβίωσης ανεκτό για το ίδιο και την οικογένειά του, συμπεριλαμβανομένης της κατάλληλης διατροφής,

ενδυμασίας και κατοικίας, συγχρόνως δε και το δικαίωμα της συνεχούς βελτιώσεως των συνθηκών διαβιώσεών του». Επίσης, στα πλαίσια της Ε.Ε. από το 2009 ισχύει ο Χάρτης των Θεμελιωδών Δικαιωμάτων της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Η πλήρης νομική ανάλυση του δικαιώματος στην πόλη εκφεύγει της παρούσας μελέτης λόγω της ευρύτητάς του. Σε κάθε περίπτωση η εισδοχή του στην έννομη τάξη της Βραζιλίας ήδη από το 2001⁴, λόγω πιθανώς των προγενέστερων κοινωνικών κινημάτων που αναπτύχθηκαν εκεί (βλ. World Social Forum), δηλαδή σε μια χώρα τεραστίων πολεοδομικών και κοινωνικών ανισοτήτων, αποτελεί ένα καλό οινικό και για τις υπόλοιπες χώρες του κόσμου (Harvey, 2013:25).

Η εισαγωγή του όρου «ανθρώπινου» στο δικαίωμα στην πόλη

Τα πρωταρχικά προστατευτικά δικαιώματα του σύγχρονου νομικού πολιτισμού που απορρέουν και από το Σύνταγμα αποκαλούνται θεμελιώδη ή στοιχειώδη ή ουσιαστικά δικαιώματα ή ανθρώπινα δικαιώματα ή συνταγματικά δικαιώματα ή δικαιώματα του ανθρώπου ή δημόσιες ελευθερίες ή ατομικές ελευθερίες ή συνταγματικές ελευθερίες ή θεμελιώδεις ελευθερίες (Δαγτόγλου, 1991:5 επ. Χρυσόγονος, 2002:3, Σπανού, 2005:58, Μιχαλακοπούλου, 2005:42). Ονομάζονται «θεμελιώδη» διότι έχουν θεμελιακή αξία στα πλαίσια της παγκόσμιας έννομης τάξης αφού προστατεύονται και από σειρά διεθνών συμβάσεων για τις οποίες τα κράτη έχουν συχνά ευθύνη σε περίπτωση παραβίασης τους. Επίσης, αποκαλούνται και «ανθρώπινα δικαιώματα» καθόσον σχετίζονται με την προστασία της ανθρώπινης υπόστασης, αξίας και προσωπικότητας ενώ ο όρος «Συνταγματικά Δικαιώματα» υποδηλώνει την αυξημένη κατοχύρωσή τους στο Σύνταγμα. Τέλος, με τον όρο δικαίωμα εννοούμε «την νομική εξουσία που το δίκαιο απονέμει με τους κανόνες του, όταν, συντρέξουν ορισμένες προϋποθέσεις, για την εξυπηρέτηση έννομου συμφέροντος» (Παναγόπουλος, 1999:143).

Οι μελετητές που έχουν ασχοληθεί επισταμένως με το δικαίωμα στην πόλη (π.χ. Lefebvre και Harvey) μας συνηθίζουν να γράφουν και να ομιλούν για το δικαίωμα στην πόλη και όχι για το ανθρώπινο δικαίωμα στην πόλη. Αν και φαινομενικά η διαφορά είναι μικρή έως ασήμαντη στην πράξη η εισαγωγή του όρου «ανθρώπινο δικαίωμα» επιφέρει σπουδαίες αλλαγές ενώ δημιουργεί και σημαντικά νέα ερωτήματα. Ειδικότερα, η «άκακη» προσθήκη του όρου ανθρώπινου σηματοδοτεί επισήμως την ένταξη του δικαιώματος στο προνομιακό καθεστώς της συνταγματικής προστασίας. Επίσης, δεδομένου, ότι το σύνταγμα είναι τυπικά ο ανώτερος νόμος εσωτερικού δικαίου αυτό σημαίνει ότι οι πολίτες (ιδίως) έχουν δικαίωμα να το επικαλούνται προς όφελός τους ενώπιον των δικαστηρίων καθώς και ότι δεν μπορεί να καταργηθεί με απλό ουσιαστικό νόμο. Όμως, από την άλλη, η μαρξιστική θεωρία απορρίπτει συλλήβδην τη θεωρία των ατομικών-ανθρώπινων δικαιωμάτων. Το στοιχείο αυτό αν και αποσιωπάται από τα σύγχρονα εγχειρίδια συνταγματικά δικαίου είναι κομβικό.

Ειδικότερα, ο Μαρξ και οι επίγονοί του εξαπέλυσαν με ζέση μια ολομέτωπη επίθεση κατά των ανθρωπίνων δικαιωμάτων τα οποία έβλεπαν ως συγκεκριμένο όχημα τη επιβολής της καπιταλιστικής εξουσίας. Όπως πίστευε ο Μαρξ αν και τα ανθρώπινα δικαιώματα εντάσσονται στο αφηρημένο οικουμενικό άνθρωπο εντούτοις στην πράξη προασπίζουν τα συμφέροντα του

⁴ Βλ. το άρθρο "Implementing the Right to the City in Brazil" *Sustainable Cities Collective*, 2011. Ανακτήθηκε από τον ιστότοπο: <http://sustainablecitiescollective.com/polis-blog/30417/implementing-right-city-brazil>

εγωιστικού και κτητικού ατόμου του καπιταλισμού (Δουζίνας, 2006:229). Η σοσιαλιστική αταξική κοινωνία του ιστορικού υλισμού θα καθιστούσε μέσω των αλλαγών των κοινωνικών δομών το θέμα των ανθρωπίνων δικαιωμάτων άνευ περιεχομένου, έναν αναχρονισμό στην ιστορική εξέλιξη, ένα μουσειακό απολίθωμα του παρελθόντος. Για τον Karl Marx (1962:25) τα ανθρώπινα δικαιώματα αποτελούν ιδεολογική ανοησία (ideological nonsense) και απηρχαιωμένο λεκτικό σκουπίδι (obsolete verbal rubbish). Για τους μαρξιστές τα θεμελιώδη δικαιώματα δεν ισχύουν απέναντι σε οποιοδήποτε κράτος αλλά, ήδη από την εποχή του Μαρξ, θεωρούνται *αστικές διεκδικήσεις* (Γιαλκέτσος, 2009). Δεν υπάρχουν ανθρώπινα δικαιώματα ούτε φυσικά ατομικά παρά μια βερμπαλιστική πλάνη της αστικής τάξης για να προωθεί τα συμφέροντά της (Δημούλης, 1999). Επομένως, σύμφωνα με την καθαρή μαρξιστική άποψη η ισότητα, η συλλογικότητα και η μαζικότητα των δικαιωμάτων αποτελούν την προστασία των δικαιωμάτων. Τα ανθρώπινα και πολιτικά δικαιώματα για τον Μαρξ έμειναν ανολοκλήρωτα μέσα στα στενά όρια της αστικής κοινωνίας παρά τη γενικότερη πρόοδο που συντελέστηκε στον τομέα αυτό μετά τις επαναστατικές διακηρύξεις του 18^{ου} αιώνα. Ως εκ τούτου καλύπτονται από ένα πέπλο ψεύδους και καταπίεσης.

Οι μαρξιστές Lefebvre και Harvey διείδαν τη λεπτή εννοιολογική διαφοροποίηση. Ο πρώτος (1996:158) αποφεύγει συνειδητά να προσθέσει τον όρο ανθρώπινο στο δικαίωμα στην πόλη και το χαρακτηρίζει ως ψευδοδικαίωμα (pseudo-right), ενώ ο δεύτερος θεωρώντας την αστικοποίηση ως ταξικό φαινόμενο για την επίταση της κυριαρχίας του καπιταλισμού, το εντάσσει στα συλλογικά δικαιώματα, τα οποία συμβαδίζουν απολύτως με τη μαρξιστική θεωρία. Ο Harvey πιστεύει (2008) ότι το δικαίωμα στην πόλη είναι ένα «συλλογικό παρά ένα ατομικό δικαίωμα αφού η αλλαγή της πόλης βασίζεται στην άσκηση συλλογικής εξουσίας επί των διαδικασιών της αστικοποίησης». «Ωστόσο είναι προφανές ότι πρόκειται για περίπλοκο δικαίωμα, εν μέρει εξαιτίας των σύγχρονων συνθηκών καπιταλιστικής αστικοποίησης, καθώς επίσης και λόγω της φύσης των πληθυσμών που ενδεχομένως να διεκδικήσουν ενεργά ένα τέτοιο δικαίωμα» (Harvey, 2013:247).

Κατά την άποψή μου, το δικαίωμα στην πόλη είναι τόσο ατομικό όσο και συλλογικό δικαίωμα συνεχούς ανθρώπινης αναδόμησης και αναδημιουργίας των πόλεων, το οποίο όμως δεν έχει ωριμάσει κοινωνικά, πολιτικά και ουσιαστικά ώστε να αποτελέσει συνταγματικό δικαίωμα. Η συνταγματοποίησή του «δικαιώματος στην πόλη λόγω» της νεωτερικότητάς του αλλά και του σχετικά παρθένου επιστημονικού εδάφους όπου εδράζεται μπορεί να γίνει μόνο μέσω της ενσωμάτωσής του εντός του συντάγματος, σε ενδεχόμενη μελλοντική αναθεώρηση, μέσω ειδικής νομικής κατοχύρωσης ή μέσω της Ε.Ε.

Η δικαιολογήση του «δικαιώματος στην πόλη». Η αστική επιβαρυνση: το πνευμα του καταναλωτισμού, η «στρατιωτικοποίηση» των πόλεων και η αποξενωση

Ο προβληματισμός

Το δικαίωμα στην πόλη που πρωτοδιατυπώθηκε το 1968 από τον Lefebvre (2007) ήταν απόρροια της αυξανόμενης αντίδρασης στον τρόπο οριοθέτησης, κατασκευής και λειτουργίας των πόλεων. Οι πόλεις απλό ζωντανά κύτταρα άρχιζαν να τρέπονται σε απομονωμένα φρούρια και σε καπιταλιστικές ζώνες επίδειξης και κέρδους, ιδίως σε εκείνες τις περιοχές όπου παρουσιαζόταν οικονομική, πολιτιστική, οικιστική ανάπτυξη (κέντρα πόλεων, καινούργιες συνοικίες πλουσίων, ακριβές περιοχές σε τιμές γης κ.ά.) ή ήταν καλαισθητικού ή οικονομικού ενδιαφέροντος (πάρκα, παραλίες κ.λπ.). Οι πόλεις βρίσκονταν σε καθεστώς προβληματικής

μετάβασης (Jacobs, 1961). Ο παλιός ανθρωπίνος τρόπος ζωής είχε μεταλλαχθεί στον απομονωτισμό, στην εγωπάθεια, στην καχυποψία και στο φόβο του άλλου. Η σταδιακή και ολοένα αυξανόμενη επιδίωξη της ασφάλειας αλλοίωνε ηθικές αξίες και αρχές και υποβάθμιζε γειτονιές και πολεοδομικά συγκροτήματα. «Αρχής γενομένης από τα τέλη της δεκαετίας του 1960 και προχωρώντας προς τις δεκαετίες που ακολουθούν, το έγκλημα και η ανασφάλεια έγιναν σταδιακά θέματα τεράστιας σημασίας για τις αρχές ως φαινόμενα παθολογίας του περιβάλλοντος των πόλεων» (Κουλούρης, 2007).

Βέβαια, οι νέες ριζοσπαστικές φωνές δεν εισακούστηκαν. Αντί να εξετάσουμε γιατί οι άνθρωποι εγκληματούν, οι κυβερνήσεις (αλλά και άνθρωποι) αποφάσισαν να οικοδομήσουν τις πόλεις και τα σπίτια απροσπέλαστα στους κακοποιούς. Η κοινωνική, πολιτισμική και οικονομική αποσύνθεση της Ν. Υόρκης τις δεκαετίες του '60 και '70 αποτελεί κλασικό παράδειγμα (Tabb, 1982, Tannenbaum, 2003). Ας μην λησμονούμε ότι η διάσημη ταινία *Taxi Driver* γυρίστηκε το 1976. Στη συνέχεια, τις επόμενες δύο δεκαετίες, δηλαδή '80 και '90, η αστική αναδόμηση και η κοινωνική ζωή θα επηρεαστεί από το αυταρχικό δόγμα της μηδενικής ανοχής. Αντί να ερευνήσουμε γιατί οι άνθρωποι εγκληματούν αρκετές κυβερνήσεις αποφάσισαν να ποινικοποιούν ολοένα και περισσότερες αντικοινωνικές πράξεις (π.χ. κουκουλοφορία, γκράφιτι) ή και απλές καθημερινές πράξεις (π.χ. απαγόρευση διαδηλώσεων) και να οδηγούν προληπτικά στις συλλήψεις περισσότερους ενδεχόμενους παραβάτες (π.χ. προσαγωγές). Σταδιακά, πόλεις, δρόμοι, πλατείες, εκκλησίες, κτήρια, ιδιωτικές επιχειρήσεις, εκθεσιακά κέντρα, χώροι συναυλιών έχουν γίνει σχεδόν απροσπέλαστοι δίχως ορισμένη ελεγκτική παρουσία (βλ. υπηρεσίες security, συστήματα ασφαλείας, τοποθέτηση καμερών, αστυνομική παρουσία κ.λπ.). Ταυτόχρονα, η επιτήρηση του αστικού περιβάλλοντος μέσω δεκάδων ηλεκτρονικών μέσων και μεθόδων έχει αυξηθεί και ο στενός πυρήνας της ανθρωπίνης προσωπικότητας έχει τρωθεί όπως και το δικαίωμα στην ανωνυμία.

Το πνεύμα του καταναλωτισμού

Το πρώτο χαρακτηριστικό στοιχείο επιβάρυνσης των πόλεων ήταν ότι η ανάπτυξή τους σχετίστηκε κυρίως με το κέρδος, δηλαδή με αμιγώς οικονομικά κριτήρια. Ο κοινωνικός χαρακτήρας παραμερίστηκε. Για παράδειγμα, οι δημόσιοι χώροι στάθμευσης παραχωρούνται σε ιδιώτες οι οποίοι επιβάλουν υψηλό αντίτιμο υπηρεσιών. Η κουλτούρα του καταναλωτισμού αποθεώθηκε αντί να δοθεί έμφαση στη συλλογικότητα, στον αθλητισμό, στη δημιουργικότητα και τον πολιτισμό. Οι πόλεις κατακλύστηκαν από ένα πρότυπο ανάπτυξης και ζωής *lifestyle* όπου στην πράξη τεκμαίρεσαι ως πολίτης μιας πόλης μόνο αν μπορείς να καταναλώνεις, δηλαδή μόνο αν έχεις χρήματα. «Η μεταμοντέρνα ροπή να ενθαρρύνεται ο σχηματισμός θέσεων για την αγορά, τόσο στις επιλογές του αστικού *lifestyle* και στις καταναλωτικές συνήθειες όσο και στις πολιτισμικές φόρμες, περιβάλλει τη σύγχρονη αστική εμπειρία με μια αύρα ελευθερίας επιλογής στην αγορά, με την προϋπόθεση ότι έχεις χρήματα. Τα εμπορικά κέντρα, τα *multiplex*, οι μεγάλες αλυσίδες καταστημάτων πολλαπλασιάζονται (η παραγωγή του καθενός έχει γίνει μεγάλη μπίζνα) όπως και τα *fastfood*» Harvey (2008). Επιπροσθέτως, δεν προκαλεί απορία το γεγονός ότι «τα κέντρα των πόλεων παρακολουθούνται, για να δημιουργηθούν και να διατηρηθούν οι ιδανικές συνθήκες για κατανάλωση» (Lyon, 2010:47).

Η «στρατιωτικοποίηση» των πόλεων

Το δεύτερο εμφανές στοιχείο της επιβάρυνσης των πόλεων αποτέλεσε η λεγόμενη «στρατιωτικοποίηση» των πόλεων. Στις πόλεις, βαριές κατασκευές και ορύγματα, αδιαπέραστες προσβάσεις και αυστηρά φρουρούμενα κτήρια ή συγκροτήματα διαχωρίζουν του πολίτες αλλά και τους τομείς των πόλεων. Ο δημόσιος και ο ιδιωτικός χώρος στρατιωτικοποιείται - militarization of urban space - (Davis, 1992:154 επ., Mitchell, 1995, Dear and Flusty, 1998, Harvey, 2013:47). Η κατασκευαστική παράνοια («building paranoia» σε Flusty 1994), η αρχιτεκτονική του φόβου («architecture of fear» σε Ellin, 1997) και η οικολογία του φόβου («ecology of fear» σε Soja, 2000:319) κυριαρχούν στη δόμηση, στο σχεδιασμό, στη διακόσμηση ιδιωτικών και δημόσιων χώρων και κατασκευών. Δημόσια κτήρια, γραφεία και συγκροτήματα (βλ. Τράπεζες) κατασκευάζονται από διάφανα υλικά συμβάλλοντας στην πραγμάτωση της πανοπτικότητας, πλατείες γίνονται ακαλαίσθητες, νέοι δρόμοι διανοίγονται με καλύτερο φωτισμό ενώ ονόματα δρόμων αντικαθίστανται από αριθμούς με σκοπό την ακόμα καλύτερη αστυνόμευση (π.χ. Νέα Υόρκη). Συγχρόνως, εργατικές συνοικίες ή και ολόκληρες γειτονιές ισοπεδώνονται (βλ. π.χ. περιοχές του Πεκίνου για τους Ολυμπιακούς Αγώνες του, 2008). Στην ιστορία έμεινε ο πολεοδόμος Robert Moses ο οποίος κατακρεούργησε τον ιστό της Νέας Υόρκης για να εξυπηρετήσει το σύστημα των μεγάλων αυτοκινητοδρόμων (Caro, 1974).

Επιπλέον, τα πάρκα περιφράσσονται (πολλά δε εξ αυτών λειτουργούν με ωράριο λειτουργίας) ενώ ειδικοί περιφραγμένοι χώροι δημιουργούνται για τα παιδιά. Παράλληλα, σε πόλεις όπως το Λονδίνο ή το Μπέλφαστ τοποθετούνται κώνοι, χτίζονται μόνιμες εγκαταστάσεις επιτήρησης, αστυνομικά φυλάκια ενώ οι εισοδοί των πόλεων στενεύουν ώστε οι οδηγοί να ελαττώνουν ταχύτητα και να διευκολύνεται η παρακολούθηση μέσω εκατοντάδων καμερών (το λεγόμενο ring of steel). Μια μελλοντική σφράγιση των οδών στις εξόδους και τις εισόδους των πόλεων θα καταδείξει με τον πιο τραγικό τρόπο τον μετασχηματισμό των πόλεων σε ελεγχόμενες εδαφικές κοινότητες.

Ακόμα, στις σύγχρονες πόλεις όλο και περισσότερο εξαπλώνονται περιτειχισμένες κοινότητες και ιδιωτικοποιημένοι δημόσιοι χώροι που βρίσκονται υπό συνεχή επιτήρηση (Harvey 2008). Επίσης, παγκοσμίως παρατηρείται το αλγινό φαινόμενο η πόλη να διαιρείται σε διαφορετικά χωρισμένα τμήματα - μικροκράτη. Οι υπέρμετρα πλούσιες γειτονιές, όπου παρέχονται όλων των ειδών οι υπηρεσίες, αντιδιαστέλλονται από τους παράνομους καταυλισμούς, τις υποβαθμισμένες αστικές περιοχές και τις εστίες εγκληματικότητας (Balbo, 1993:25).

Η αποξένωση

Το τρίτο στοιχείο της αστικής επιβάρυνσης και της κοινωνικής υποβάθμισης είναι η αποξένωση και ο απομονωτισμός. Η αστική ελίτ επιλέγει εθελοντικά την εσωτερική εξορία από τον συγχρωτισμό. «Η απομόνωση σημαίνει διαχωρισμό από αυτούς που θεωρούνται κοινωνικά κατώτεροι» (Μπάουμαν, 2008:130). «Ο άλλος μετατρέπεται σε ξένος ενώ η πόλη γίνεται μυστηριώδης, αλλόκοτη» (Παπαρίζου, 2005:27). Μεγάλα προάστια στην Atlanta, το Johannesburg, το São Paulo και το New Delhi διαχωρίζονται από το κοινωνικοοικονομικό prestige. Το νέο κοινωνικό, οικονομικό και πολεοδομικό απαρτχάιντ τίθεται σε πλήρη ανάπτυξη⁵.

⁵ «Οι οικονομικά ευκατάστατοι πολίτες διαμένουν σε τεράστιες εκτάσεις με πολυτελείς βίλες απαγορεύοντας την είσοδο στους παρίες που διαταράσσουν την απόλαυση των υλικών τους αγαθών» (Γασπαρινάτου 2005:53).

Από την άλλη, έξω από την «ιδανική πολιτεία»⁶, ξεπροβάλλει ο υπόλοιπος αστικός ιστός σε κατάσταση κοινωνικής και πολεοδομικής υποβάθμισης. Δίπλα στις οχυρωμένες αστικές γειτονιές ακμάζουν τα γκέτο, οι φτωχογειτονιές, οι παραγκουπόλεις (slums) και τα υποανάπτυκτα αφρικανικού τύπου townships. Τα «άσυλα των φαντασμάτων» (Schwarzer 1998) αποκτούν στρατιές ενοίκων. Η κατάσταση χειροτερεύει καθώς το καρκίνωμα της ανομίας εξαπλώνεται και πλήττει πλέον και τα κέντρα των μεγάλων πόλεων τα οποία δυσκολεύονται να ανανήψουν ή να επαναζωογονηθούν (Μήτρου, 2007).

Όσον αφορά, δε, τα περίχωρα των πόλεων, έξω από το κλασικό κέντρο αλλά και από τις παραδοσιακές γειτονιές, συχνά αναπτύσσεται ένας παράλληλος άλλος κόσμος από εμπορικά μεγαθήρια (shopping malls, shopping centers κ.ά.), επιτείνοντας τον πολεοδομικό και κοινωνικό διαχωρισμό-απαρτχάιντ. Πολλοί αναρωτιούνται γιατί ξαφνικά οικοδομούνται τεράστιες εκτάσεις με εμπορικά συγκροτήματα, πολλές φορές μάλιστα αρκετά απομακρυσμένα, εκτός δηλαδή των αστικών πληθυσμιακών μαζών. Και όμως, τίποτα δεν είναι τυχαίο. Τα πολυτελή πλην όμως απομονωμένα και καλά φυλασσόμενα (έως περιφραγμένα) εμπορικά κέντρα και πάρκα ψυχαγωγίας θεωρητικά παρέχουν μια αίσθηση ασφάλειας, οργάνωσης και τάξης μέσα σε ένα περιβάλλον αβέβαιο, ευμετάβλητο και επιθετικό (Hughes, 1998:138-141, Hudson, 2003:44, Μαντζούφας, 2006:75).

Συμπερασματα

Οι πόλεις αποτελούν τους σύγχρονους πυρήνες πολιτικής, πολιτισμικής, οικονομικής και κοινωνικής ανάπτυξης. Η σημασία τους ολοένα αυξάνεται εξ αιτίας της αλματώδους υπερσυγκέντρωσης πληθυσμών εντός αστικών περιοχών σε παγκόσμιο επίπεδο. Από τις αρχές του 20ού αιώνα διερευνήθηκε η σχέση ανάμεσα στην πόλη με κοινωνιολογικές, εθνογραφικές και εγκληματολογικές προεκτάσεις βάσει της φημισμένης Οικολογικής Σχολής του Σικάγο. Αργότερα, μετά τις στάχτες του Δευτέρου Παγκοσμίου Πολέμου, εντάθηκαν υπέρμετρα τα φαινόμενα της αστικοποίησης και της αστυφιλίας συνεπεία των οποίων η πόλη απέκτησε επιπρόσθετη δυναμική και σημασία ως κοινωνικός και γεωγραφικός χώρος. Συγχρόνως, όμως, εκδηλώθηκαν σημάδια παρακμής όπως υποβάθμιση περιοχών, πολεοδομική αναρχία, αποξένωση, άνοδος της εγκληματικότητας κ.ά. Μπροστά στα νέα δεδομένα ο μαρξιστής Henri Lefebvre (1901-1991) με το βιβλίο του *Le Droit à la ville* το 1968 θα είναι ο πρώτος που θα αναφερθεί στο «δικαίωμα στην πόλη», ως μια γενικότερη προδιάθεση και προσπάθεια ανάταξης της ζωής εντός των πόλεων με γνώμονα την κινητοποίηση των λαϊκών εργατικών μαζών. Κατ' αυτόν η πόλη θα πρέπει να χρησιμοποιεί τις δικές της δυνάμεις του πολιτισμού και της τέχνης, να είναι ανοιχτή στο διάλογο και να είναι δημιουργική. Επιπλέον, οι άνθρωποι που διαβιούν σε αυτήν να συμμετέχουν ενεργά και να αλληλοεπιδρούν στην προσπάθεια για συνεχή ανάπτυξη της κοινωνικής ζωής. Σύντομα, οι απόψεις του Lefebvre θα αποτελέσουν το εφελτήριο για ανάλογες επιστημονικές προσεγγίσεις (βλ. Davis Harvey). Με το πέρασμα των ετών είχε γίνει ορατό ότι η ζωή στις πόλεις είχε μετασηματιστεί με άξονα τις ατομικιστικές προσεγγίσεις. Το

⁶ Από τον εγκλεισμό στο σπίτι-φρούριο ως ατομική στάση του πολίτη (σχετικό το ρητό: το σπίτι μου το κάστρο μου) περάσαμε στο πολεοδομικό φαινόμενο των Fortress Cities (Οχυρωμένες Πόλεις), του Fortress Urbanism, των Panoptic Cities (Πανοπτικές Πόλεις), των Enclosed Neighbourhoods (Κλειστές Γειτονιές) και στα ιδιωτικά Security Villages (Ασφαλείς Ιδιωτικές Περιοχές) όπου, πλέον, μόνο ορισμένες περιοχές των πόλεων φυλάσσονται καλά (οικονομική, επιχειρηματική και πολιτική ελίτ).

πνεύμα του καταναλωτισμού, ο περίκλειστος χαρακτήρας ορισμένων περιοχών και η αποξένωση είχαν εισχωρήσει βαθιά στην καθημερινότητα των πόλεων.

Παράλληλα, παγκόσμιες ανακατατάξεις όπως το τέλος του ψυχρού πολέμου και η επικράτηση του νεοφιλελευθερισμού επέδραμαν πάνω στις πόλεις ως κυρίαρχο μοντέλο ανάπτυξης. Τα τελευταία έτη η ένταση παγκόσμιων οικονομικών κρίσεων, η γιγάντωση κοινωνικών προβλημάτων όπως η φτώχεια, η ανεργία και ο κοινωνικός αποκλεισμός και η διατήρηση ανελεύθερων αντιδημοκρατικών πρακτικών οδήγησαν αναπάντεχα από τις αρχές του 2010 σε μια σειρά αυθόρμητων λαϊκών κινητοποιήσεων σε πολλά κράτη του κόσμου, όπως ενδεικτικά στην Αίγυπτο, στην Τυνησία, στην Ισπανία, στην Τουρκία και στην Ελλάδα ενώ γενικά παρατηρείται μια επιθυμία και μια τάση αυξανόμενης αντίδρασης εκ μέρους των πολιτών. Τα φαινόμενα κινητοποίησης των πολιτών εμπεριείχαν ως κεντρικό σκοπό, πλην τoις άλλoις, τα περισσότερα από τα χαρακτηριστικά τα οποία εσωκλείει η έννοια του «δικαιώματος στην πόλη» όπως τη βελτίωση της ποιότητας της ζωής, την εμπέδωση των δημοκρατικών διαδικασιών και γενικότερα την ανάπτυξη της ελευθερίας, της αξιοπρέπειας και του πολιτισμού. Επιπλέον, στηρίζονταν σε στοιχεία άμεσης δημοκρατίας, στην αλληλοβοήθεια, στην εξωθεσμική κινητοποίηση και την επικοινωνία προερχόμενη από τη λαϊκή βάση, στην καινοτομία και στην πρωτοτυπία. Οι φορείς, οι ΜΚΟ, τα κινήματα δράσης αλλά και μεμονωμένοι πολίτες ηθελημένα ή άθελά τους με τη συμπεριφορά τους ουσιαστικά υιοθετούσαν τις πλέον προβεβλημένες θέσεις του «δικαιώματος στην πόλη», το οποίο αν και δεν είναι ακόμα κατοχυρωμένο νομικώς διαθέτει όλα τα αναγκαία στοιχεία για την επίσημη θεσμοποίησή του, όπως συνέβη άλλωστε στη Βραζιλία.

Ως εκ τούτου, το δικαίωμα στην πόλη ως θεωρητική κατασκευή αλλά με άμεσες κοινωνικές προεκτάσεις κρίνεται τόσο ως σημαντικό διότι εγκολπώνει μια σειρά δράσεων, πρωτοβουλιών και μεταρρυθμίσεων εντός και γύρω των αστικών περιοχών όσο και ως επίκαιρο. Η επικαιρότητα έγκειται στο γεγονός ότι οι πολίτες των πόλεων, ακόμα και ανεπτυγμένων δυτικών κρατών, μετά από μια εικοσαετία αναμονής από το τέλος του ψυχρού πολέμου απαιτούν και αντιδρούν δυναμικά μέσω αυθόρμητων σχημάτων επιδιώκοντας τόσο την άμεση αλλαγή παθογενών καταστάσεων και τη λογοδοσία των αρχών όσο ιδίως επιδιώκουν την ισχυρή παρουσία τους στη λήψη των αποφάσεων. Δεν είναι τυχαίο πως κινήματα (βλ. τα κινήματα σε πλατείες, οι *Αγανακτισμένοι* κ.ά.) αλλά και αντισυστημικά ευρωπαϊκά κόμματα που υιοθετούν στοιχεία άμεσης δημοκρατίας και ανατρεπτικού λόγου βρίσκονται σε ανοδική τροχιά (βλ. *Podemos* δε Ισπανία, *Movimento 5 Stelle* στην Ιταλία, *Εθνικό Μέτωπο* σε Γαλλία κ.ά.).

Επιλογος

Το ανθρωποκεντρικό δικαίωμα στην πόλη είναι επίκαιρο και σημαντικό όσο ποτέ καθώς οι πολίτες των πόλεων μετά μια εικοσαετία λελογισμένης αναμονής από το τέλος του ψυχρού πολέμου διεκδικούν άμεσα και δυναμικά με τις πράξεις τους την ανάταξη των πόλεων και την αισθητή βελτίωση της ποιότητας της ζωής τους. Τα αιτήματά τους αλλά και ο τρόπος, τα μέσα και οι άνθρωποι που τα υποβάλουν ανακαλούν από τη λήθη στην μνήμη τη θεωρία για την προστασία και τη διεκδίκηση του «δικαιώματος στην πόλη». Η ερμηνεία της σύγχρονης πραγματικότητας εντός των πόλεων θα μπορούσε να αποτυπωθεί με την αγωνιστική προτροπή του Harvey, πριν κιάλας την εδραίωση της πρόσφατης παγκόσμιας οικονομικής κρίσης. «Χρειαζόμαστε, στην πραγματικότητα, να ξεκινήσουμε να ασκούμε τα δικαιώματά μας στην

πόλη. Και κάποια στιγμή, πρέπει να αντιστρέψουμε όλον αυτόν τον τρόπο, με τον οποίον δίνεται προτεραιότητα στους χρηματικοοικονομικούς θεσμούς αντί σε μας» (Harvey 2009).

References

Ελληνική

- Αλεξιάδης, Σ. (2004) *Εγκληματολογία*, 4^η έκδ., Αθήνα-Θεσσαλονίκη: Σάκκουλας Α.Ε.
- Γασπαρινάτου, Μ. (2005) Αντεγκληματική πολιτική στην κοινωνία της διακινδύνευσης, πρόγραμμα μεταπτυχιακών σπουδών ποινικών και εγκληματολογικών επιστημών, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Σχολή Ν.Ο.Π.Ε – Τμήμα Νομικής, Τομέας ποινικών και εγκληματολογικών επιστημών, Αθήνα.
- Γιαλκέτσης, Αθ. (2009) «Ελεγχόμενες δημοκρατίες. Διδάγματα από μια ιστορική ήττα συνέντευξη του Νορμπέρτο Μπόμπιο που δόθηκε στον Τζιανκάρλο Μποζέτι και δημοσιεύθηκε στην εφημερίδα «L' Unita» στις 13-7-1989» *Έντυπη Έκδοση Επτά*, Σάββατο 15 Αυγούστου 2009.
- Δαγτόγλου, Π. (1991) *Συνταγματικό Δίκαιο Ατομικά Δικαιώματα Τόμοι Α' και Β'* Αθήνα-Κομοτηνή: Σάκκουλας.
- Δημούλης, Δ. (1999) «Η ελευθερία του θανάτου. Για τη λειτουργία των ανθρωπίνων δικαιωμάτων στον πόλεμο του Κοσσοβού», *Θέσεις Τριμηνιαία Επιθεώρηση*, Τεύχος 68, περίοδος: Ιούλιος - Σεπτέμβριος 1999.
- Δουζίνας Κ. (2006) *Το τέλος των ανθρωπίνων δικαιωμάτων*, Αθήνα: Παπαζήσης.
- Κουλούρης, Ν. (2007) Όνειρα και Εφιάλτες της Πρόληψης του Εγκλήματος στις Κοινωνίες της Διακινδύνευσης - Φοβού τους Δαναούς και Δώρα Ασφαλείας Φέροντες, Εισήγηση σε ημερίδα που διοργανώθηκε από το Κέντρο Ευρωπαϊκού Συνταγματικού Δικαίου-Ίδρυμα Θεμιστοκλή και Δημήτρη Τσάτσου, την Πέμπτη 8.11.2007 στην Αθήνα με θέμα «Η κοινωνία της πρόληψης».
- Κωνσταντάρας, Ν. (2013) «Η Μεσόγειος Βράζει», εφημερίδα *Η Καθημερινή*, στις 04.08.2013.
- Μαντζούφας, Π. (2006) *Συνταγματική προστασία των δικαιωμάτων στην κοινωνία της διακινδύνευσης, μελέτες συνταγματικού και δικαίου πολιτειολογίας*, Αθήνα-Θεσσαλονίκη: Σάκκουλας.
- Μήτρου, Λ. (2007) «Πόλη και (αν)ασφάλεια», *Βήμα Ιδεών*, 01.06.2007.
- Μιχαλακοπούλου, Ελ. – Έβ. (2005) Η έννοια της ασφάλειας στην Ευρωπαϊκή Ένωση και το ζήτημα της προστασίας των δικαιωμάτων του ανθρώπου: η περίπτωση του «χώρου Σέγκεν», Πάντειο Πανεπιστήμιο Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών, Τμήμα Κοινωνιολογίας Τομέας Εγκληματολογίας Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών «Η σύγχρονη εγκληματικότητα και η αντιμετώπισή της», Αθήνα, Οκτώβριος 2005.
- Μπάουμαν, Ζ. (2008) *Ρευστοί καιροί. Η ζωή της εποχής της αβεβαιότητας*, Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Παναγόπουλος, Κ. (1999) *Διάγραμμα αστικού Δικαίου, Εισαγωγή στο δίκαιο και στο αστικό δίκαιο*, Αθήνα: Δίκαιο και οικονομία - Π.Ν. Σάκκουλας ΑΕΕΕ.
- Παπαρίζου, Α. (2005) Η νέα τεχνολογία στην υπηρεσία του κοινωνικού ελέγχου και η προστασία των δικαιωμάτων του ανθρώπου, Πάντειο Πανεπιστήμιο Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών Τμήμα Κοινωνιολογίας, Τομέας Εγκληματολογίας, ΠΜΣ «Η σύγχρονη εγκληματικότητα και η αντιμετώπισή της», Αθήνα Ιούνιος 2005.
- Σπανού Κ. (2005) *Η πραγματικότητα των δικαιωμάτων*, Αθήνα: Σαββάλας.
- Χάγιεκ, Φ. [1960] (2008). *Το σύνταγμα της ελευθερίας*, Αθήνα: Καστανιώτη.

- Χορκχάϊμερ, Μ., και Αντόρνο, Τ. (1986). *Η διαλεκτική του Διαφωτισμού*, Αθήνα: Ύψιλον.
- Χρυσόγονος Κ. (2002). *Ατομικά και Κοινωνικά Δικαιώματα* Αθήνα: Σάκκουλας.
- Giddens Ant. (2002). *Κοινωνιολογία*, Αθήνα: Gutenberg.
- Harvey D. (2013). *Εξεγερμένες πόλεις: Από το δικαίωμα στην πόλη στην επανάσταση της πόλης*, Αθήνα: ΚΨΜ.
- Harvey D. (2009). Για το δικαίωμα στην πόλη του , Ομιλία στο Παγκόσμιο Κοινωνικό Φόρουμ, Μπελέμ Βραζιλίας, 29 Ιανουαρίου 2009. Ανακτήθηκε από την ιστοσελίδα: <http://www.pfy.gr/forum/index.php?action=printpage;topic=828.0>
- Lefebvre H. (1977). *Το δικαίωμα στην πόλη : χώρος και πολιτική*, μετάφραση: Πάνος Τουρνικιώτης, Κλώντ Λωράν, Αθήνα: Παπαζήση.
- Lefebvre H. [1968] (2007). *Δικαίωμα στην πόλη*. Αθήνα: Κουκκίδα.
- Lyon D. (2010). «Η καθημερινή παρακολούθηση: Προσωπικά δεδομένα και κοινωνικές κατηγοριοποιήσεις», σε Σαματάς Μ. (επιμ.) *Όψεις της νέας παρακολούθησης. Διεθνείς και Ελληνικές Προσεγγίσεις*, σελ. 39-58, Αθήνα: Βιβλιόραμα.

Ξενογλωσση

- Balbo, M. (1993). "Urban Planning and the Fragmented City of Developing Countries", *Third World Planning Review*, vol. 15, no. 1 (1993), pp. 23–35.
- Caro, R. (1974). *The Power Broker: Robert Moses and the Fall of New York*, New York: Knopf.
- Davis, M. (1992). "Fortress Los Angeles. Militarization of urban space". In M. Sorkin (ed.) *Variations on a Theme Park: The New American City and the End of Public Space*. New York: Noonday Press, 154-180.
- Dear, M., and Flusty, S. (1998). "Postmodern urbanism". *Annals of the Association of American Geographers* 88, 50–72.
- Ellin, N. (1997 ed.). *The Architecture of Fear*. New York: Princeton Architectural Press.
- Flusty, S. (1994). *Building Paranoia: The Proliferation of Interdictory Space and the Erosion of Spatial Justice*. *Los Angeles Forum for Architecture and Urban Design*.
- Harvey, D. (2008). "The Right to the City". *New Left Review* 53. pp. 23–40. Ανακτήθηκε από την ιστοσελίδα: <http://newleftreview.org/II/53/david-harvey-the-right-to-the-city>
- Hudson, B. (2003). *Justice in the risk society*, London, Sage.
- Hughes, G. (1998). *Understanding crime Prevention. Social control, risk and late modernity*. Buckingham-Philadelphia, Open University Press.
- Jacobs, J. (1961). *The Death and Life of Great American Cities*, New York: Random House.
- Lefebvre, H. (1996). *Writings on Cities*, E. Kofman and E. Lebas, trans. and eds., Oxford: Basil Blackwell.
- Marx, K. (1962). "Critique of the Gotha Program" in Karl Marx and Friedrich Engels, *Selected Works*, 2 Vols, Moscow: Foreign Languages Publishing House, vol. 2.
- Mitchell, D. (1995). "The end of public space? People's Park, definitions of the public, and democracy". *Annals of the Association of American Geographers*, 85: 108-133.
- Park, R. (1967). *On Social Control and Collective Behavior*, Chicago.
- Schwarzer, M. (1998). "The ghost wards: the flight of capital from history", *Thresholds*, 16, 1998, p.10-19.
- Soja, Ed. W. (2000). *Postmetropolis Critical Studies of Cities and Regions*. Oxford: Blackwell Publishing.

Tabb, W. (1982). *The Long Default: New York City and the Urban Fiscal Crisis*, New York.

Tannenbaum, A. (2003). *New York in the 70s*, Feierabend Verlag; 1st edition.



MULTILINGUAL ACADEMIC JOURNAL OF EDUCATION AND SOCIAL SCIENCES



Information Handling Manner as Main Unifying Factor in Community Building

Christos Karageorgopoulos

To Link this Article: <http://dx.doi.org/10.6007/MAJESS/v2-i2/1393>

DOI: 10.6007/MAJESS/v2-i2/1393

Received: 27 September 2014, Revised: 23 October 2014, Accepted: 09 November 2014

Published Online: 25 December 2014

In-Text Citation: (Karageorgopoulos, 2014)

To Cite this Article: Karageorgopoulos, C. (2014). Information Handling Manner As Main Unifying Factor In Community Building. *Multilingual Academic Journal of Education and Social Sciences*, 2(2), 92–106.

Copyright: © The Authors 2014

Published by Knowledge Words Publications (www.kwpublications.com)

This article is published under the Creative Commons Attribution (CC BY 4.0) license. Anyone may reproduce, distribute, translate and create derivative works of this article (for both commercial and non-commercial purposes), subject to full attribution to the original publication and authors. The full terms of this license may be seen

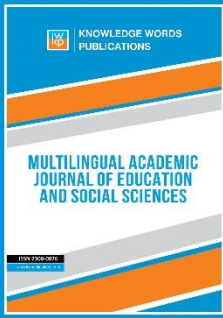
at: <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/legalcode>

Vol. 2, No. 2, 2014, Pg. 92 – 106

<https://kwpublications.com/journals/journaldetail/MAJESS>

JOURNAL HOMEPAGE

Full Terms & Conditions of access and use can be found at
<https://kwpublications.com/pages/detail/publication-ethics>



MULTILINGUAL ACADEMIC JOURNAL OF EDUCATION AND SOCIAL SCIENCES



Ο τρόπος πραγμάτευσης της πληροφορίας ως κύριος ενοποιητικός παράγοντας για τη συγκρότηση μιας κοινότητας

Χρηστος Καραγεωργοπουλος

Φυσικός, M.Sc in IT in Education, ΚΕΘΕΑ-ΕΞΟΔΟΣ (Εναλλακτικό Σχολείο Ενηλίκων), Λάρισα,
Ελλάδα.

Email: karageorgopoulos@hotmail.com

Information Handling Manner as Main Unifying Factor in Community Building

Christos Karageorgopoulos

Science Teacher, M.Sc in IT in Education, ΚΕΤΗΕΑ-ΕΧΟΔΟΣ (Alternative Adult School), Larisa,
Greece.

Email: karageorgopoulos@hotmail.com

Περίληψη

Η συγκρότηση μια ομάδας ανθρώπων ως κοινότητα αποτελεί έναν σημαντικό προβληματισμό εφόσον καθορίζει το επίπεδο αποτελεσματικότητας της ομάδας, την προσωπική ικανοποίηση και εξέλιξη των ατόμων, αλλά και επηρεάζει άμεσα τη σταθερότητα, τη διάρκεια και τελικά ακόμη και την ύπαρξη της ομάδας. Η επιθυμητή συγκρότηση μιας ομάδας ως κοινότητα εννοείται ως ατομική δέσμευση και ως συλλογική συμμετοχή. Ο σκοπός της εργασίας που στηρίχθηκε στη μεθοδολογία της Θεμελιωμένης Θεωρίας είναι διπλός: α) να αναδείξει εκ νέου τις εμπειρίες και τις πεποιθήσεις των ατόμων που αφορούν στη δραστηριοποίησή τους σε ποικίλες ομάδες β) να διατυπώσει μια συστηματική και επεξηγηματική θεωρία για τον τρόπο συγκρότησης μιας κοινότητας προτείνοντας τον «τρόπο πραγμάτευσης της πληροφορίας» ως κύριο ενοποιητικό παράγοντα. Ως τρόπος πραγμάτευσης της πληροφορίας ορίζεται ο τρόπος με τον οποίο κάθε πληροφορία δημιουργείται, επεξεργάζεται, νοηματοδοτείται, αξιολογείται και χρησιμοποιείται στο εσωτερικό της κοινότητας. Υπό αυτή την οπτική γωνία, η διαδικασία της συγκρότησης περνάει από τρία στάδια: το στάδιο της κατανόησης, το στάδιο της υιοθέτησης και το στάδιο της εφαρμογής του τρόπου πραγμάτευσης της πληροφορίας.

Λέξεις Κλειδιά: Τρόπος Πραγματευσής Της Πληροφορίας, Ατομική Δεσμευση, Συλλογική Συμμετοχή, Συγκροτηση Κοινότητας.

Abstract

Building a human community is a task beset with difficulties, since communities can have diverse levels of efficiency and this ultimately affects the personal satisfaction and development of its members but it also affects the stability, duration and (, and) even existence of the community. The desired building of a community requires personal commitment and collective participation of its members. The aim of my project that is based on the methodology of Grounded Theory is twofold: a) bring to the fore and shed light on the experiences and convictions concerning the activity of people in diverse communities, and b) to articulate a systematic and explanatory theory regarding the way a community is built with the aim to suggest that the manner of handling information is the main factor that unifies a community. As manner of handling information I understand the way in which every piece of information is created, elaborated, filled with content, evaluated and is used within a community. From this point of view the process of community building goes through three stages, that of understanding, that of endorsement and finally of applying the manner of handling information.

Keywords: Manner of Handling Information, Personal Commitment, Collective Participation, Community Building.

Εισαγωγή

Ένα βασικό χαρακτηριστικό της ανθρώπινης φύσης είναι η κοινωνικότητα και η έμφυτη ανάγκη που διακρίνει τον άνθρωπο να αισθάνεται μέλος μιας κοινότητας. Μέσα σε μια κοινότητα κάθε άνθρωπος συνδιαλέγεται με τους ομοίους του, αλληλεπιδρά και συγκροτεί την προσωπικότητά του. Αν και το παραπάνω είναι αναμφισβήτητο, αυτά που αλλάζουν με την εξέλιξη της κοινωνίας είναι ο τρόπος με τον οποίο οι κοινότητες εννοούνται, οι προϋποθέσεις που άπτονται της ομαλής λειτουργίας και επηρεάζουν τη δέσμευση των ανθρώπων και εν τέλει ο ρόλος που καλείται να διαδραματίσει η κοινότητα στην προσωπική ανάπτυξη των μελών της.

Μέχρι τα μισά περίπου του προηγούμενου αιώνα οι δυσκολίες που υπήρχαν στη μετακίνηση και την επικοινωνία δεν επέτρεπαν στους ανθρώπους να δραστηριοποιηθούν μακριά από τον τόπο της κατοικίας τους. Στις κοινότητες αυτές τα άτομα γνωρίζονταν προσωπικά και είχαν σχεδόν καθημερινή επαφή. Οι κοινότητες αυτές ήταν εσωστρεφείς, οι πληροφορίες στις οποίες είχαν πρόσβαση τα άτομα ήταν περιορισμένες και οι διαδικασίες τηρούνταν πιστά. Σε ένα τέτοιο περιβάλλον όπου τα μέλη εντάσσονταν αντιγράφοντας πρότυπα συμπεριφοράς, αποδεχόμενα επεξεργασμένες πληροφορίες και στερεοτυπικές αντιλήψεις και όπου η ταυτότητα του μέλους συνδέονταν με την αναπαραγωγή μιας συγκεκριμένης νοοτροπίας και ενός παγιωμένου τρόπου θεώρησης της πραγματικότητας, τα περιθώρια εξέλιξης των μελών, αλλά και της κοινότητας ήταν περιορισμένα.

Ο 21^{ος} αιώνας έδωσε ευκαιρίες και δυνατότητες στους ανθρώπους που δεν υπήρχαν σε προηγούμενες εποχές επιτρέποντας τόσο την ελεύθερη διακίνηση ιδεών και πληροφοριών, όσο και την κοινωνική κινητικότητα. Κάθε άνθρωπος συνδέεται με διαρκώς περισσότερους ανθρώπους με τους οποίους δεν έχει προσωπική επαφή, έχει πρόσβαση σε μια πληθώρα πληροφοριών για όλα τα θέματα της καθημερινότητας τις οποίες μπορεί να καταναλώσει, να σχολιάσει, να διασταυρώσει την αξιοπιστία τους, να ασκήσει κριτική και την ίδια στιγμή να γίνει

ο ίδιος πηγή πληροφοριών δημοσιεύοντας και προβάλλοντας τις απόψεις του. Επίσης, κάθε άνθρωπος μπορεί να χαράξει μόνος του τόσο την επαγγελματική όσο και την εκπαιδευτική του πορεία μέσα από επιλογές που αφορούν στην εργασιακή του μεταπήδηση σε διάφορους επαγγελματικούς τομείς, αλλά και τη συμμετοχή του σε τυπικές και άτυπες δομές εκπαίδευσης και κατάρτισης. Οι χωρίς περιορισμούς δυνατότητες επικοινωνίας και συνεργασίας ανάμεσα σε ανθρώπους από κάθε γωνιά του πλανήτη οδηγεί στη διαρκή σύσταση ομάδων οι οποίες δημιουργούνται είτε από μεμονωμένα άτομα, είτε από οργανισμούς και οι οποίες αντέχουν στο χρόνο ή διαλύονται. Ωστόσο, κάθε ευκαιρία και δυνατότητα συνοδεύεται από κάποιες προκλήσεις. Μια τέτοια πρόκληση αφορά στον προσδιορισμό των προϋποθέσεων που θα επιτρέψουν στους ανθρώπους να μπορούν να ανταποκρίνονται στις ιδιαιτερότητες της κάθε ομάδας που συμμετέχουν, να εντάσσονται σε ποικίλες ομάδες, να αποκτούν νέες γνώσεις, στάσεις και δεξιότητες μέσα από τη συμμετοχή τους σε αυτές, να δημιουργούν οι ίδιοι ομάδες και ταυτόχρονα να διατηρούν την αυτονομία και την ευελιξία τους.

Βιβλιογραφική Ανασκόπηση

Μια εκτεταμένη αναδρομή στη σχετική βιβλιογραφία έδειξε ότι ενώ υπάρχει σχεδόν καθολική συμφωνία για τα πλεονεκτήματα που μπορεί να προσφέρει η δημιουργία μιας κοινότητας, ωστόσο ο ενοποιητικός παράγοντας, το κοινό χαρακτηριστικό στο οποίο θα στηριχθεί ο σχεδιασμός, η υλοποίηση και η καλή λειτουργία της κοινότητας δεν βρίσκει σύμφωνους τους επιστήμονες του χώρου.

Αρχικά οι κοινότητες προσδιορίστηκαν με βασικό κοινό χαρακτηριστικό την τοποθεσία και τα όρια που σηματοδοτούν την κοινότητα (Preece, 2000) δίνοντας περισσότερο έμφαση στη συνύπαρξη ατόμων στον ίδιο χώρο και τον ίδιο χρόνο (Jones, 1997). Ένας διαφορετικός ορισμός της κοινότητας τονίζει περισσότερο την ύπαρξη κοινού ενδιαφέροντος ανάμεσα στα μέλη (Jones, 1997; Oren, 2000; Garber, 2004) ή πολύ περισσότερο ενός κοινού σκοπού (Scholer, 1996; Conrad, 2002). Η ισχύς και ο τύπος των σχέσεων ανάμεσα στα μέλη της κοινότητας αποτέλεσαν νέα βελτιωμένα κριτήρια για τον ορισμό της κοινότητας (Wellman, 1997; Preece, 2000). Όσον αφορά στο χώρο της εκπαίδευσης φαίνεται ότι οι κοινότητες, θεωρούμενες ως πρόσφορο πεδίο μάθησης, κερδίζουν διαρκώς έδαφος και αναγνώριση από τις νέες θεωρίες μάθησης. Πιο συγκεκριμένα, σε αντίθεση με τις συμπεριφοριστικές και γνωστικές θεωρίες στις οποίες η βαρύτητα δίνονταν στην αλλαγή της συμπεριφοράς, στην ατομική γνωστική αλλαγή και στον κυρίαρχο ρόλο του εκπαιδευτικού, οι νέες κοινωνικοπολιτισμικές θεωρήσεις δίνουν έμφαση στο κοινωνικό πλαίσιο, στην ανθρώπινη επικοινωνία και στη συνεργασία. Οι κοινότητες μάθησης και οι κοινότητες πρακτικής αποτελούν τα δύο πιο σημαντικά μοντέλα κοινοτήτων τα οποία αναφέρονται συχνότερα ως το κατάλληλο υποστηρικτικό πλαίσιο στο οποίο μπορούν να στηριχθούν και γύρω από το οποίο μπορούν να συγκροτηθούν ποικίλες μαθησιακές δραστηριότητες σε κάθε επίπεδο και μορφή εκπαίδευσης, εφόσον η μάθηση εννοείται ως μια διαδικασία απόκτησης γνώσεων, στάσεων και δεξιοτήτων μέσα από τη συμμετοχή στην κοινότητα. Ο ενοποιητικός παράγοντας και στις δύο μορφές κοινοτήτων μοιάζει να είναι ένα δίκτυο επικοινωνίας και συνεργασίας το οποίο είτε συνεπάγεται, είτε έπεται των καλών διαπροσωπικών σχέσεων.

Καταρχήν σε μια κοινότητα πρακτικής τα άτομα μοιράζονται έναν προβληματισμό ή το πάθος για αυτό που κάνουν, και αλληλεπιδρούν με κανονικό τρόπο ώστε να μάθουν να το κάνουν καλύτερα (Wegner, 1998; Stahl, 2000). Η συμμετοχή σε μια τέτοια κοινότητα προϋποθέτει μια

δέσμευση στο θεματικό χώρο, την ύπαρξη μιας κοινής δεξιοτήτας η οποία διακρίνει τα μέλη από τους υπόλοιπους ανθρώπους, αλλά και ένα πλήθος σχέσεων (Lave & Wenger, 1991; Wenger, 1998). Οι κοινότητες πρακτικής ενεργούν ως ζωντανή πηγή πληροφοριών για τα μέλη τους (Wenger, 1998) και δημιουργούν έναν ιδιαίτερο τρόπο επικοινωνίας και έκφρασης (Yates & Orlikowski, 1992).

Όσον αφορά στην κοινότητα μάθησης, αυτή έχει συζητηθεί ως εναλλακτική πρόταση της παραδοσιακής διδασκαλίας (Wilson & Ryder, 1996). Οι κοινότητες μάθησης αποτελούνται από άτομα που συνδέονται με φυσική θέληση, μοιράζονται κοινές αξίες και ιδανικά και επηρεάζουν το ένα το άλλο στη μαθησιακή διαδικασία (Kowch & Schwier, 1997). Οι αλληλεπιδράσεις ανάμεσα στα άτομα κατευθύνονται τόσο προς την εκπλήρωση μαθησιακών στόχων και διεκπεραίωση εργασιών, όσο και προς την καλλιέργεια διαπροσωπικών σχέσεων (Hare & Davies, 1994). Η καλλιέργεια προσωπικών επαφών μπορεί να βοηθήσει σημαντικά στην ανάπτυξη δεσμών εμπιστοσύνης και αυτό κρίνεται απαραίτητο για να παραμείνουν τα μέλη αφοσιωμένα στη μαθησιακή διαδικασία και να ανταποκρίνονται στη συνεισφορά των άλλων (Garber, 2004).

Τέλος, είναι πολύ σημαντικό να τονιστεί ότι η χρησιμοποίηση διαδικτυακής τεχνολογίας από πολλές ομάδες έχει δημιουργήσει πρόσθετο ενδιαφέρον αναφορικά με το ρόλο που μπορεί να έχει ένα λογισμικό ως ενοποιητικός παράγοντας. Όλα τα εργαλεία επικοινωνίας τα οποία αναφέρει η βιβλιογραφία όταν περιγράφουμε δικτυακές κοινότητες είναι στην πραγματικότητα η αναγκαία υποδομή για την ύπαρξη της κοινότητας, αλλά σε καμιά περίπτωση δεν μπορούν να χαρακτηριστούν αυτά καθαυτά ως δικτυακές κοινότητες (Reingold, 1993; Harasim, 1995; Riel, 1996; Jones, 1997; Oren, 2000). Η αναζήτηση λοιπόν του ενοποιητικού παράγοντα μετατοπίζεται στον τρόπο χρησιμοποίησης του λογισμικού και στα προβλήματα που καλείται να λύσει η χρησιμοποίησή του. Το άτομο που κατασκευάζει τη δικτυακή κοινότητα οφείλει να καθορίσει εκ των προτέρων τα είδη των αλληλεπιδράσεων που είναι σημαντικά για την κοινότητα (Preece, 2000; Garber, 2004). Οι αλληλεπιδράσεις αυτές οδηγούν στην κοινωνικοποίηση των μελών και ο σχεδιασμός τους ορίζει την κοινότητα, τη διαφοροποιεί από άλλες και της δίνει συγκεκριμένη ταυτότητα (Oren, 2000).

Η αρχική ανάλυση της βιβλιογραφίας έδειξε ότι μια γενική αντίληψη αναφορικά με την έννοια της κοινότητας και τον τρόπο με τον οποίο μπορεί να συγκροτηθεί δεν υπάρχει. Αναφέρονται πολλά διαφορετικά είδη κοινοτήτων ανάλογα με τους λόγους για τους οποίους συγκροτείται κάθε κοινότητα και ανάλογα με το πεδίο δράσης το οποίο προσπαθεί να καλύψει. Επίσης, κάθε φορά προβάλλονται ως πιο σημαντικοί διαφορετικοί ενοποιητικοί παράγοντες, χωρίς να είναι πάντα ξεκάθαρο ποιος παράγοντας είναι ο πιο σημαντικός, όπως δεν είναι ξεκάθαρος και ο τρόπος με τον οποίο η κοινότητα θα στηρίξει τη συγκρότησή της μέσα από αυτόν. Επιπλέον, η διαρκώς αυξανόμενη χρησιμοποίηση των νέων τεχνολογιών από μία ομάδα που επιθυμεί να συγκροτηθεί ως κοινότητα και ειδικά η επαναλαμβανόμενη και συχνά άκριτη επιλογή των ίδιων εργαλείων και μέσων οδηγεί σε μια ατελείωτη περιπτωσιολογία, πολύ περισσότερο όταν ένα λογισμικό επιλέγεται ώστε η χρησιμοποίησή του από όλα τα άτομα να αποτελέσει έναν ισχυρό ενοποιητικό παράγοντα.

Μεθοδολογία Έρευνας

Για τη διεξαγωγή της έρευνας επιλέχθηκε η μεθοδολογία της Θεμελιωμένης Θεωρίας όπως αυτή προτείνεται από τον Glaser (1978, 1996) για δύο κυρίως λόγους. Καταρχήν γιατί η Θεμελιωμένη

Θεωρία προσφέρει μια μοναδική δυνατότητα για τη σύλληψη αλλαγών που συμβαίνουν σε μια εποχή που διαρκώς εξελίσσεται και επίσης γιατί η συγκεκριμένη μεθοδολογία έρευνας υποστηρίζει την ανάδειξη των προβλημάτων, όπως αυτά αναγνωρίζονται και περιγράφονται από τα υποκείμενα της έρευνας. Η διαπίστωση ότι 'όλα είναι δεδομένα' αποτελεί τον πυρήνα της μεθοδολογίας της Θεμελιωμένης Θεωρίας. Ο ερευνητής δεν γνωρίζει εκ των προτέρων τι ακριβώς ψάχνει (Glaser, 2005), αλλά ούτε και πρέπει να προεξοφλήσει την ύπαρξη μιας συγκεκριμένης απάντησης στον προβληματισμό του, ή να την επινοήσει με σκοπό να διευκολύνει την επεξεργασία των δεδομένων που θα συλλέξει. Ωστόσο, μπορεί χωρίς προκαταλήψεις, να αξιοποιήσει προϋπάρχουσες θεωρίες για το θέμα ως επιπλέον δεδομένα, τα οποία επιτρέπεται να ενσωματωθούν ακόμη στην αναδυόμενη θεωρία, εφόσον ταιριάζουν. Η συγκεκριμένη έρευνα πραγματοποιήθηκε τμηματικά από το 2006 όταν διαπιστώθηκε η ύπαρξη μιας προβληματικής αναφορικά με τους ενοποιητικούς παράγοντες που καθορίζουν τη συγκρότηση μιας κοινότητας, μέχρι το 2013 όταν επαναξιολογήθηκαν συγκεντρωτικά για τελευταία φορά όλα τα δεδομένα. Η έρευνα δεν ήταν συνεχής και για κάποια χρονικά διαστήματα διακόπηκε, όταν φαινόταν ότι η ανάλυση των δεδομένων δεν απέδιδε καρπούς και η ανάλυση έπρεπε να επαναληφθεί. Τα υποκείμενα που πήραν μέρος στην έρευνα ήταν συνολικά 113 και ήταν μέλη αρκετών διαφορετικών ομάδων. Πιο συγκεκριμένα στην έρευνα πήραν μέρος 40 μεταπτυχιακοί και 35 προπτυχιακοί φοιτητές του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, 10 εκπαιδευτικοί της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και 5 μαθητές τους, 5 διοικητές μονάδων του Ελληνικού Στρατού και 5 στρατιώτες, 5 συντονιστές ενός δικτυακού τόπου και 8 μέλη της ίδιας οικογένειας.

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε μέσα από τη διεξαγωγή ενός μείγματος ημιδομημένων συνεντεύξεων, ανεπίσημων συζητήσεων, παρατήρησης και τήρησης σημειώσεων (memos) στα οποία καταγράφονταν όλες οι ιδέες και οι πιθανοί συσχετισμοί μεταξύ τους. Η ανάλυση των δεδομένων ξεκινούσε αμέσως μετά τη συλλογή τους και αυτό συνέβαινε ταυτόχρονα με τα επόμενα βήματα της έρευνας. Η σταδιακή και διαρκής ανάλυση οδηγούσε σε κωδικοποίηση των δεδομένων και κατόπιν τα κωδικοποιημένα δεδομένα οργανώνονταν σε έννοιες και κατηγορίες. Όλη αυτή η διαδικασία καθοδηγούνταν από την μέθοδο της θεωρητικής δειγματοποίησης, όταν αποφασίζονταν ότι κάποιες έννοιες και κατηγορίες χρήζουν μεγαλύτερης διερεύνησης και εμβάθυνσης. Επίσης, η επιλογή των ομάδων προς έρευνα καθορίστηκε από τη συστηματική ανάλυση των δεδομένων. Το αποτέλεσμα ήταν η ανακάλυψη συγκεκριμένων επαναλαμβανόμενων προτύπων. Επίσης, διαφάνηκε ότι τα πρότυπα αυτά αφορούσαν γενικότερα τις διαδικασίες συγκρότησης μιας κοινότητας, ανεξάρτητα από κάποια συγκεκριμένα χαρακτηριστικά των υπό έρευνα ομάδων. Η έρευνα σταμάτησε όταν θεωρήθηκε ότι επήλθε θεωρητικός κορεσμός και κατέληξε στην ανάδειξη του τρόπου πραγμάτευσης της πληροφορίας ως κύριου ενοποιητικού παράγοντα, σε συνδυασμό με την ύπαρξη των τριών σταδίων, δηλαδή της κατανόησης, της υιοθέτησης και της εφαρμογής.

Η Θεωρία

Ο Τρόπος Πραγμάτευσης της Πληροφορίας

Ο σκοπός της εργασίας είναι να προτείνει τον τρόπο πραγμάτευσης της πληροφορίας ως έναν νέο ενοποιητικό παράγοντα αναφορικά με τη συγκρότηση μιας κοινότητας θεωρούμενης ως μια προσδιορισμένη δομή η οποία οικοδομείται στηριζόμενη σε έναν τέτοιο καθορισμένο τρόπο. Ως τρόπος πραγμάτευσης της πληροφορίας ορίζεται ο τρόπος με τον οποίο κάθε πληροφορία

δημιουργείται, διακινείται, επεξεργάζεται, επιβεβαιώνεται, αξιολογείται, επαναπροσδιορίζεται και χρησιμοποιείται στο εσωτερικό της κοινότητας. Ένας αυστηρά διατυπωμένος τρόπος πραγμάτευσης της πληροφορίας επιτρέπει σε κάθε κοινότητα να οργανώσει τις δραστηριότητές της μέσα από την εφαρμογή συγκεκριμένων αλληλεπιδράσεων. Υπό την έννοια αυτή μια κοινότητα είναι μια αλληλουχία αλληλεπιδράσεων η οποία εκτείνεται στο χρόνο, διαμοιράζεται στο χώρο καθώς και συμπεριλαμβάνει και αξιοποιεί με συγκεκριμένο τρόπο κάθε διαθέσιμο ερέθισμα από το εξωτερικό περιβάλλον, κάθε πηγή πληροφόρησης και κάθε απαραίτητη τεχνολογία.

Στην πραγματικότητα, σε κάθε ομάδα υπάρχει μια μέθοδος επικοινωνίας και συνεργασίας, μια σειρά διεργασιών και αλληλεπιδράσεων, ένας τρόπος με τον οποίο «κάνουμε τα πράγματα εδώ», ένα πλαίσιο λειτουργιών και καθηκόντων. Αυτό μπορεί να γίνεται αντιληπτό ως παράδοση, ως πρακτική, ως αξίες, ως τρόπος δράσης, ως στοχοθέτηση, ως σύμπλεγμα ρόλων και διαπροσωπικών σχέσεων, με την ομάδα να επιχειρεί να στηρίξει τη συγκρότησή της σε κάποιο από τα παραπάνω. Ωστόσο, η έρευνα έδειξε ότι ενώ σε κάθε ομάδα υπάρχει ένας τρόπος πραγμάτευσης της πληροφορίας με τα άτομα να σκιαγραφούν και να ανιχνεύουν την ύπαρξή του και τη σημασία που έχει για τη συγκρότηση της ομάδας, την ίδια στιγμή ο τρόπος αυτός δεν είναι ευανάγνωστος, άμεσα και ξεκάθαρα προσδιορισμένος, με αποτέλεσμα να μην μπορεί να αποτελέσει ενοποιητικό παράγοντα. Σε κάθε περίπτωση υποχρέωση της ομάδας είναι να τον αντιληφθεί, να τον καταστήσει φανερό και να αποτρέψει φαινόμενα παρερμηνείας, ώστε κάθε άτομο της ομάδας να μπορεί να τον αναγνωρίσει, να τον αξιολογήσει και να μπορεί να τον εφαρμόσει. Η διαπίστωση αυτή είναι πολύ σημαντική εφόσον η συγκρότηση της κοινότητας εξαρτάται άμεσα από τον βαθμό στον οποίο τα άτομα της ομάδας κατανοούν, υιοθετούν και μπορούν να εφαρμόσουν τον επιλεγμένο τρόπο πραγμάτευσης της πληροφορίας. Επίσης, η ομαλή λειτουργία και εξέλιξη τόσο της ομάδας, όσο και των ατόμων που την απαρτίζουν, εξαρτάται άμεσα από το συνδυασμό του σταδίου στο οποίο βρίσκεται κάθε άτομο. Μια ομάδα στην οποία όλα τα άτομα έχουν κατανοήσει τον προτεινόμενο τρόπο πραγμάτευσης της πληροφορίας, τον έχουν υιοθετήσει και τον εφαρμόζουν είναι μια ομάδα που χαρακτηρίζεται από ισχυρή ατομική δέσμευση και συλλογική συμμετοχή και αποτελεί μια συγκροτημένη κοινότητα. Κάτι τέτοιο όμως είναι δύσκολο να συμβεί. Τα άτομα δεν περνούν αναγκαστικά με διαδοχικό τρόπο και από τα τρία αυτά στάδια, αλλά ούτε και η παραμονή τους σε μια κοινότητα συνδέεται άμεσα με το στάδιο στο οποίο βρίσκονται. Υπάρχουν άτομα που δεν κατανοούν τον τρόπο πραγμάτευσης της πληροφορίας, αλλά αντί να αποχωρήσουν μπορεί να παραμένουν μέλη της ομάδας για κάποιους λόγους, άτομα που ενώ κατανοούν τον τρόπο, δεν τον υιοθετούν και αποχωρούν ή μένουν και τον εφαρμόζουν διατηρώντας αποστάσεις και επιφυλάξεις και άτομα τα οποία έχουν κατανοήσει και υιοθετήσει τον τρόπο και προσπαθούν να τον εφαρμόσουν όσο πιο καλά μπορούν.

Κατά τη διάρκεια της έρευνας φάνηκε ότι σε όλες τις ομάδες που ερευνήθηκαν υπήρχε ένας τρόπος πραγμάτευσης της πληροφορίας ο οποίος όμως επειδή δεν ήταν ευδιάκριτος και παγιωμένος, δεν ήταν στον ίδιο βαθμό αντιληπτός από τα άτομα των ομάδων. Πιο συγκεκριμένα, σε επίπεδο τριτοβάθμιας εκπαίδευσης ο τρόπος πραγμάτευσης της πληροφορίας υποκρύπτονταν πίσω από ένα εκπαιδευτικό μοντέλο που στηρίζονταν σε εποικοδομητικές θεωρίες και προσεγγίσεις υποστηριζόμενο από κατάλληλο διαδικτυακό εκπαιδευτικό λογισμικό. Σε επίπεδο δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, ο τρόπος πραγμάτευσης της πληροφορίας υποκρύπτονταν πίσω από την εφαρμογή ενός μάλλον κοινού και συγκεκριμένου

τρόπου διδασκαλίας “θα προχωρήσω πιο κάτω στην ύλη, θα λύσω απορίες, θα εξετάσω”. Το ίδιο ισχύει και στην περίπτωση των ομάδων που δεν είχαν καθαρά εκπαιδευτικό χαρακτήρα. Έτσι, σε μια στρατιωτική μονάδα ο τρόπος πραγμάτευσης της πληροφορίας αντανάκλα στη διαπίστωση ότι “η εντολή του ανωτέρου είναι διαταγή, εκτελείται άμεσα και αν υπάρχει κάποια αντίρρηση ή αμφιβολία, αυτή διατυπώνεται μετά την εκτέλεση”. Όσον αφορά στη δικτυακή ομάδα των οπαδών ενός ποδοσφαιρικού σωματείου που δημιουργήθηκε μέσω της χρησιμοποίησης ενός φόρουμ συζητήσεων, ο τρόπος πραγμάτευσης της πληροφορίας συνδέεται άμεσα με τον τρόπο διαχείρισης των συζητήσεων από τους υπεύθυνους του δικτυακού τόπου. Τέλος, αναφορικά με την ομάδα των μελών μιας οικογένειας, ο τρόπος πραγμάτευσης της πληροφορίας συσχετίζεται με το δίκτυο επικοινωνίας που έχει επιλεγεί ως πιο λειτουργικό, ανάλογα με τη σύνθεση της οικογένειας, την ηλικία και το φύλο των μελών.

Κατανόηση

Σε όλες τις ομάδες που μελετήθηκαν υπήρχαν άτομα τα οποία δεν κατανοούσαν την ύπαρξη ενός τρόπου πραγμάτευσης της πληροφορίας στην ομάδα που δραστηριοποιούνταν. Αυτό δεν αποτελούσε ωστόσο καθαρά ατομική τους ευθύνη, εφόσον σε καμία από τις ομάδες ο τρόπος πραγμάτευσης της πληροφορίας δεν ήταν ευανάγνωστος. Το αποτέλεσμα όμως αφορούσε άμεσα στην ατομική τους δέσμευση στην ομάδα, επηρέαζε τη συλλογική συμμετοχή και κατ'επέκταση τη συγκρότηση της ομάδας ως κοινότητα. Καταρχήν, όσα άτομα δεν κατανοούσαν τον τρόπο πραγμάτευσης της πληροφορίας το έκαναν γιατί μετέφεραν αυτούσια τις αξίες, τους στόχους και κυρίως τον τρόπο επικοινωνίας και συνεργασίας άλλων ομάδων στις οποίες είχαν συμμετάσχει και μη συναντώντας πια ακριβώς τα ίδια βίωναν μια δυσλειτουργία στη δραστηριοποίησή τους στην νέα ομάδα. Για να μπορέσουν να ανταπεξέλθουν είτε αυτοσχεδίαζαν, είτε κατέφευγαν σε προσωπικές επαφές για συναισθηματική κάλυψη και άμεση βοήθεια, είτε απομονώνονταν. Επίσης, είτε αναγνώριζαν άμεσα ένα πραγματικό ή φανταστικό προσωπικό έλλειμμα με αποτέλεσμα να εξιδανικεύουν τις λειτουργίες της ομάδας στις οποίες αδυνατούσαν να ανταπεξέλθουν, είτε διαστρέβλωναν τα χαρακτηριστικά και τις λειτουργίες της ομάδας υπερτονίζοντας τις προσωπικές τους αντιλήψεις και αξίες. Ενδεικτικά αναφέρονται κάποιες περιπτώσεις: Φοιτητές οι οποίοι δεν κατανοούσαν τις εποικοδομητικές μεθόδους διδασκαλίας αδυνατούσαν να χρησιμοποιήσουν το δικτυακό λογισμικό που τις αποτύπωνε. Υπερθεμάτιζαν αναφορικά με τα πλεονεκτήματα της χρήσης του, αλλά οι ίδιοι το χρησιμοποιούσαν ως αποθηκευτικό χώρο αρχείων ή ως εργαλείο ανταλλαγής προσωπικών μηνυμάτων, ενώ ήταν άριστοι χρήστες δικτυακών τεχνολογιών και συστημάτων και αντιλαμβάνονταν τις δυνατότητές του. Καθηγητές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ανέφεραν ότι οι μαθητές που δεν κατανοούν τον τρόπο διδασκαλίας είτε θα πελαγώσουν, είτε θα προσκολληθούν σε συμμαθητές τους για να σωθούν, είτε θα προσπαθήσουν να γίνουν αρεστοί στην ομάδα. Οι αξιωματικοί του στρατού αποφεύγουν να αναθέσουν ένα σύνθετο έργο σε κατώτερους τους οι οποίοι δυσκολεύονται να αξιολογήσουν τη σημασία μιας διαταγής και αδυνατούν να τη μεταβιβάσουν σωστά. Υποστηρίζεται ότι ειδικά οι στρατιώτες αυτοί χρειάζονται άμεση καθοδήγηση και να έχουν περισσότερη επαφή και συζήτηση με τους αξιωματικούς για να μπορέσουν να ανταπεξέλθουν στις υποχρεώσεις της μονάδας τους. Οι διαχειριστές του δικτυακού τόπου δίνουν ιδιαίτερη προσοχή στους οπαδούς της ομάδας οι οποίοι δεν ζουν στην πόλη που ανήκει και αγωνίζεται το ποδοσφαιρικό σωματείο και άρα είναι αποκομμένοι από τον τρόπο προσέγγισης των θεμάτων του σωματείου από τον κύριο όγκο των

οπαδών. Οι οπαδοί αυτοί είναι που δυσκολεύονται να αντιληφθούν τον τρόπο διαχείρισης του δικτυακού τόπου και οφείλουν διαρκώς να τους ενημερώνουν μέσω προσωπικών μηνυμάτων για τον τρόπο με τον οποίο πρέπει να συζητούν και την ίδια στιγμή να τους προφυλάξουν από ενδεχόμενες επιθέσεις άλλων οπαδών οι οποίοι δεν συμφωνούν με τον τρόπο που παρουσιάζουν τις απόψεις τους. Στην ομάδα της οικογένειας το γηραιότερο μέλος που είναι η γιαγιά δεν μπορεί να κατανοήσει τον τρόπο επικοινωνίας των άλλων μελών και διαρκώς πιέζει κάποια μέλη για να αποσπάσει πληροφορίες με τον έναν ή τον άλλον τρόπο.

Τέτοιου είδους φαινόμενα και συμπεριφορές θέτουν σε κίνδυνο την εξέλιξη της ομάδας μέσα από τη διαρκή κινητικότητα των ατόμων που διαρκώς έρχονται και αποχωρούν, μέσα από την αμφισβήτηση του τρόπου λειτουργίας και του σκοπού της ομάδας και φυσικά δεν επιτρέπουν στην ομάδα να συγκροτηθεί ως κοινότητα.

Υιοθέτηση

Από την έρευνα διαπιστώθηκε επίσης, ότι υπάρχουν πολλά άτομα τα οποία ενώ κατανοούν ότι υπάρχει ένα συγκεκριμένος και κυρίαρχος τρόπος αλληλεπίδρασης στο εσωτερικό της ομάδας (δεν χαρακτηρίζουν τον τρόπο αυτό ως τρόπο πραγμάτευσης της πληροφορίας), ωστόσο δεν τον υιοθετούν. Ο λόγος για τον οποίο μπορεί να συμβαίνει αυτό είναι κυρίως ότι θεωρούν τον τρόπο λειτουργίας της ομάδας αναποτελεσματικό και προκρίνουν έναν δικό τους τρόπο που θεωρούν πιο πρακτικό και πιο λειτουργικό στον οποίο μπορεί να στηριχθεί η ομάδα και πιο σπάνια ότι τα άτομα αυτά προτιμούν έναν διαφορετικό τρόπο ο οποίος εξυπηρετεί αποκλειστικά δικά τους οφέλη. Για τα άτομα αυτά υπάρχουν δύο επιλογές: είτε αποχωρούν από την ομάδα εφόσον αυτό είναι δυνατόν και επιτρεπτό, είτε παραμένουν στην ομάδα και υποχρεώνονται να εφαρμόσουν τον τρόπο αλληλεπίδρασης. Η πρώτη επιλογή αφορά σε ομάδες στις οποίες η παραμονή των ατόμων δεν είναι υποχρεωτική, όπως ήταν η δικτυακή ομάδα των οπαδών. Όπως χαρακτηριστικά ανέφεραν οι διαχειριστές του δικτυακού τόπου, αν κάποιοι οπαδοί αντιλαμβάνονται τον τρόπο διαχείρισης αλλά δεν συμφωνούν, τότε θα διαγραφούν, εφόσον η συμμετοχή δεν είναι υποχρεωτική.

Ωστόσο, αυτό δεν μπορεί να γίνει αν η παραμονή στην ομάδα είναι υποχρεωτική, τουλάχιστον για κάποιο χρονικό διάστημα. Στην περίπτωση αυτή τα άτομα είναι υποχρεωμένα να εφαρμόσουν τον κυρίαρχο τρόπο αλληλεπίδρασης, έστω και αν δεν τον υιοθετούν, γιατί σε διαφορετική περίπτωση θα υποστούν συνέπειες. Για το σύνολο της ομάδας η ύπαρξη τέτοιων ατόμων σημαίνει διατάραξη των ισορροπιών και απορύθμιση της λειτουργίας της. Για τα ίδια τα άτομα η υποχρεωτική εφαρμογή ενός τρόπου λειτουργίας που δεν υιοθετούν σημαίνει διατήρηση ισχυρών ατομικών στόχων συχνά ανεξάρτητων από τους στόχους της ομάδας, στήριξη σε προσωπικές τους δεξιότητες, αναζήτηση πιθανών συμμάχων και προσαρμοστική συμπεριφορά. Επίσης, τις περισσότερες φορές τα άτομα αυτά δεν είναι πρόθυμα να αντιπαρατεθούν ανοιχτά και εφαρμόζουν τον τρόπο λειτουργίας της ομάδας στον ελάχιστο απαιτούμενο βαθμό ώστε να μην δημιουργηθούν προβλήματα. Τέτοιες περιπτώσεις ατόμων συναντήθηκαν σε όλες τις ομάδες που ερευνήθηκαν. Καταρχήν, υπήρξαν κάποιοι φοιτητές που συνεργάστηκαν με άλλους προσχηματικά, εφόσον η συνεργασία στην παραγωγή κάποιων εργασιών ήταν υποχρεωτική, γιατί αν και κατανοούσαν πλήρως την εποικοδομητικού τύπου διδακτική προσέγγιση που ακολουθούνταν, θεωρούσαν ότι δεν είναι αποδοτική και εφαρμόσιμη σε ένα μεταπτυχιακό πρόγραμμα σπουδών με ενήλικες φοιτητές. Για τον ίδιο λόγο άλλοι φοιτητές σχεδόν αρνούσαν να αποκαλύψουν σε δημόσια συζήτηση τις πρότερες

παραδοχές τους. Επίσης, από τους καθηγητές της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης επισημάνθηκε ότι οι μαθητές που ενώ κατανοούν τον τρόπο διδασκαλίας τον ακολουθούν υποχρεωτικά, συχνά διατηρούν ατομικούς στόχους, παίρνουν ελάχιστη ικανοποίηση στο σχολείο, απορρίπτουν τον ίδιο τον καθηγητή και υπάρχει πιθανότητα να δημιουργηθούν προβλήματα συμπεριφοράς. Για το ίδιο θέμα οι αξιωματικοί του στρατού ανέφεραν ότι όσοι εφαρμόζουν υποχρεωτικά τον τρόπο διοίκησης θεωρούν το στρατό ως χάσιμο χρόνου, δεν κάνουν τίποτε περισσότερο από αυτό που τους ζητά ο διοικητής τους, είναι τυπικοί στις υποχρεώσεις τους ώστε να μην εκτεθούν οι ίδιοι και δεν δίνουν δικαίωμα υπό το φόβο της ποινής. Ακόμη, ο σύζυγος της μεσαίας κόρης της οικογένειας επισήμανε ότι αν κάποιος δεν υιοθετεί τον τρόπο λειτουργίας της οικογένειας, τότε μάλλον δεν νοιάζεται ιδιαίτερα για την οικογένεια και προτιμότερο θα ήταν να διακόψει τους οικογενειακούς δεσμούς.

Εφαρμογή

Κάτι το οποίο έγινε επίσης εμφανές σε όλες τις ομάδες που μελετήθηκαν ήταν ότι υπήρχαν άτομα τα οποία κατανοούσαν την ύπαρξη ενός συγκεκριμένου τρόπου λειτουργίας της ομάδας που συμμετείχαν, υιοθετούσαν τον τρόπο αυτό και προσπαθούσαν να τον εφαρμόσουν. Για την ομάδα αυτό σημαίνει την ομαλή λειτουργία και μεγιστοποίηση του κάθε φορά επιθυμητού αποτελέσματος και τη συγκρότησή της ως κοινότητα. Για τα άτομα σημαίνει ατομική δέσμευση, συλλογική συμμετοχή και απόλαυση της δραστηριοποίησής τους στην ομάδα. Ωστόσο, ιδιαίτερα στις πολυπληθείς ομάδες στις οποίες είτε ο τρόπος αλληλεπίδρασης δεν ήταν ευαναγνώστος, είτε δεν είχε ληφθεί μέριμνα ώστε να μπορεί να εφαρμοστεί σε όλες του τις λεπτομέρειες, πολλά άτομα ανακάλυψαν κάτι κοινό που τα ενώνει, στηρίχθηκαν σε αυτό και δημιούργησαν μικρότερες συμπαγείς ομάδες. Ο ενοποιητικός παράγοντας των ομάδων αυτών αποδείχθηκε εξαιρετικά ισχυρός και αν και δεν χαρακτηρίστηκε από τα άτομα ως τρόπος πραγμάτευσης της πληροφορίας, ωστόσο περιγράφηκε ξεκάθαρα ως τέτοιος.

Όσον αφορά στους φοιτητές στη συντριπτική τους πλειονότητα ανέφεραν ότι κατανοούσαν την εποικοδομητικού τύπου εκπαιδευτική προσέγγιση, που ακολουθούνταν από τους διδάσκοντες την υιοθετούσαν και επιθυμούσαν να την εφαρμόσουν. Ωστόσο, κάτι τέτοιο δεν μπόρεσε να γίνει στο σύνολο των τμημάτων τους για τους παρακάτω λόγους. Καταρχήν διατυπώθηκαν επιφυλάξεις όσον αφορά στο σχεδιασμό συνεργατικών δράσεων με τις πιο σημαντικές να αφορούν στη διασφάλιση της αξιοπιστίας των πληροφοριών που θα διακινούνταν από τους φοιτητές, καθώς και στον τρόπο αξιολόγησης της ποιότητας των πληροφοριών. Όσον αφορά στην υλοποίηση των δράσεων, οι φοιτητές δήλωσαν ότι αυτές δεν έγινε δυνατόν να εφαρμοστούν αποτελεσματικά στο σύνολο του τμήματος. Οι λόγοι ήταν ότι δεν υπήρχε πρακτικά ο τρόπος να υλοποιηθούν, εφόσον κάτι τέτοιο προϋπέθετε τη διαρκή συνύπαρξη του συνόλου των ατόμων και απαιτούσε πολύπλοκη διαχείριση υλικού, απόψεων και εργασιών. Επίσης, σχεδόν όλοι οι φοιτητές προτίμησαν να υλοποιήσουν τις αλληλεπιδράσεις με άτομα της επιλογής τους και όχι με το σύνολο του τμήματος και μάλιστα δήλωσαν ότι με τον τρόπο αυτό πέτυχαν να δημιουργηθούν μικρές συμπαγείς ομάδες στις οποίες συμμετείχαν απρόσκοπτα πετυχαίνοντας σημαντικά ακαδημαϊκά οφέλη. Ο τρόπος με τον οποίο δημιουργήθηκαν οι επιμέρους αυτές ομάδες παρουσιάζει εξαιρετικό ενδιαφέρον. Καταρχήν, οι φοιτητές ανέφεραν ότι με την έναρξη των σπουδών τους δημιουργήθηκαν ομάδες με κριτήρια όπως η καταγωγή, η ηλικία, το κοινό γνωστικό υπόβαθρο, οι παραπλήσιοι ακαδημαϊκοί στόχοι, η κατεύθυνση των σπουδών, οι προϋπάρχουσες φιλικές σχέσεις, η μετακίνηση με το ίδιο μεταφορικό μέσο από και

προς τον τόπο των σπουδών, τα προσωπικά ενδιαφέροντα και οι επιλογές στη διασκέδαση. Ωστόσο, με την πάροδο του χρόνου οι ομάδες αναδιατάχθηκαν και η σύνθεση τους άλλαξε. Σύμφωνα με τους φοιτητές αυτό έγινε γιατί έχοντας ακριβώς πολύ κοινό χρόνο στη διάθεσή τους, τα άτομα των ομάδων γνωρίστηκαν καλύτερα. Η καλύτερη αυτή γνωριμία για τους φοιτητές σήμαινε ότι διαμορφώθηκε για όλους μια ξεκάθαρη εικόνα αναφορικά με τον χαρακτήρα του καθενός, αλλά και τον τρόπο που προσέγγιζαν τις σπουδές τους. Κάποιοι λοιπόν φοιτητές χαρακτηρίστηκαν ως ισχυρογνώμονες γιατί δεν δέχονταν να διαπραγματευτούν τις γνώσεις τους και ανταγωνιστικοί όταν απέκρυπταν βιβλιογραφικές πηγές, άνετοι και χαλαροί όταν ήταν έτοιμοι να συζητήσουν κάθε θέμα και να επαναξιολογήσουν τη θέση τους. Οι καινούριες ομάδες που σχηματίστηκαν είχαν ξεκάθαρο προσανατολισμό στα θέματα αυτά, ο οποίος φαίνεται μέσα από τα λόγια των ίδιων των φοιτητών:

Φοιτητής 1: *«..με τα άτομα αυτά δεν ήμασταν φίλοι κολλητοί, αλλά είχαν τη δυνατότητα να αντιληφθούν κάποια πράγματα διαφορετικά, πιο γρήγορα, είχες μια αίσθηση ότι μπορείς πιο εύκολα να δώσεις πληροφορία και να πάρεις, να ανταλλάξεις πιο εύκολα πληροφορία».*

Φοιτητής 2: *«στην ομάδα μου επικοινωνώ και αυτό σημαίνει ότι με πέντε ανθρώπους δεν χρειάζεται να χρησιμοποιήσω συμβατικές τακτικές επικοινωνίας. Και από ένα σημείο και μετά νιώθεις άνετα, είσαι σε μία ομάδα ανθρώπων που νιώθεις ότι μπορείς να πας κατευθείαν στην ουσία της επικοινωνίας και να μην χρειάζεται να περάσεις από πολλούς δρόμους».*

Αυτό που παρατηρήθηκε σε επίπεδο δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης είναι οι μαθητές που κατανοούν, υιοθετούν και μπορούν να εφαρμόσουν την εκπαιδευτική προσέγγιση ενός καθηγητή να δημιουργούν μια ξεχωριστή συμπαγή ομάδα, χωρίς αναγκαστικά να είναι συμμαθητές στην ίδια τάξη, η οποία διατηρεί την επαφή και εκτός σχολείου δουλεύοντας με συμφωνημένο τρόπο. Ωστόσο, η σχολική μονάδα δεν μπορεί να συγκροτηθεί ως κοινότητα, εφόσον στον ίδιο χώρο συνυπάρχουν καθηγητές που κάποιοι αναζητούν την εμπειρία και την πρότερη γνώση των μαθητών ενώ άλλοι όχι, που κάποιοι ενθαρρύνουν την ανοιχτή κριτική και για άλλους είναι αδιανόητη, που κάποιοι διαμεσολαβούν στην οικοδόμηση της γνώσης ενώ άλλοι θεωρούν τον εαυτό τους αποκλειστική πηγή έγκυρης γνώσης.

Όσον αφορά στη στρατιωτική μονάδα, διαπιστώθηκε ότι υπάρχουν στρατιώτες που συσπειρώνονται κοντά σε κάποιον αξιωματικό του οποίου τον τρόπο διοίκησης κατανοούν, υιοθετούν και εφαρμόζουν με ευκολία. Η συμμετοχή των στρατιωτών σε μια τέτοια περίπτωση είναι δεδομένη και η απόδοσή τους είναι μεγαλύτερη από την αναμενόμενη. Χαρακτηριστικό είναι το παράδειγμα όπου ένας στρατιώτης δήλωσε ότι στο λόχο του δημιουργήθηκε μια πολύ ισχυρή ομάδα στρατιωτών με κέντρο αναφοράς έναν συγκεκριμένο αξιωματικό, επειδή όλοι εκτιμούσαν και εφάρμοζαν στο ακέραιο τον τρόπο διοίκησής του. Ο τρόπος διοίκησης που ακολουθούνταν λάμβανε υπόψη τις γνώσεις και τις εμπειρίες που έφερναν μαζί τους οι στρατιώτες ως πολίτες και επιπλέον σε δύσκολα ζητήματα γίνονταν ανοιχτή συζήτηση που όλοι μπορούσαν να πουν τη γνώμη τους, αν και ήταν γνωστό ότι την τελική απόφαση θα την έπαιρνε ο αξιωματικός τους. Το σημαντικό είναι ότι αναφέρθηκε πως οι στρατιώτες αυτοί ήταν τόσο διαφορετικοί ως άνθρωποι στην πολιτική τους ζωή, που δεν υπήρχε περίπτωση να είναι μέλη της ίδιας παρέας εκτός στρατοπέδου.

Σημαντικό επίσης είναι το παράδειγμα της εξέλιξης της δικτυακής ομάδας των οπαδών. Όταν μετά από ένα σημείο τα μέλη που παρέμειναν εγγεγραμμένα σεβάστηκαν απόλυτα τον τρόπο διαχείρισης, επέτρεψαν στον δικτυακό τόπο να εξελιχθεί σε έγκυρη πηγή ενημέρωσης για ποδοσφαιρικά θέματα, τον μετέτρεψαν σε σημείο αναφοράς για τα τεκταινόμενα στο

ποδοσφαιρικό σωματείο, δημιουργήθηκε ένα ξεκάθαρο κίνημα ιδεών και προσανατολισμού δράσεων με κατάληξη την ανάληψη της διοίκησης του ποδοσφαιρικού σωματείου από μέλη της δικτυακής ομάδας.

Συζήτηση

Ο τρόπος πραγμάτευσης της πληροφορίας εντοπίστηκε σε όλες τις ομάδες που ερευνήθηκαν. Αν και δεν ονομάστηκε, ωστόσο περιγράφηκε αναλυτικά και εντοπίστηκε πίσω από άλλους φαινομενικά σημαντικούς ενοποιητικούς παράγοντες. Για παράδειγμα, η κοινή καταγωγή των ατόμων υποδήλωνε την ύπαρξη μιας κοινής πολιτισμικής προσέγγισης αναφορικά με στερεοτυπικά μοντέλα επικοινωνίας, ενώ η συνύπαρξη σε κοινό τόπο και χρόνο (διαμονή στην ίδια πόλη ή/και σπίτι/θάλαμο, μετακίνηση με το ίδιο μέσο) αναφέρονταν στη διαθεσιμότητα και τη δυνατότητα των ατόμων να συζητήσουν και κατά προέκταση να αξιολογηθεί ο τρόπος με τον οποίο κάθε άτομο διαχειρίζεται εμπιστευτικές πληροφορίες ή/και πληροφορίες που αφορούν στις σπουδές. Όσον αφορά στο κοινό γνωστικό υπόβαθρο, η ύπαρξη του έχει σημασία μόνο στο βαθμό που υποδηλώνει και εξασφαλίζει έναν ίδιο τρόπο σκέψης και συνεργασίας απέναντι σε μια κατάσταση ή την επίλυση ενός θεωρητικού ή πρακτικού προβλήματος. Επίσης, η κοινή ηλικιακή ομάδα ή το ίδιο φύλο είναι σημαντικά υπό το πρίσμα ότι άτομα παραπλήσιας ηλικίας και ίδιου φύλου θεωρείται ότι έχουν κοινές εμπειρίες και μπορούν να βρεθεί κοινός κώδικας επικοινωνίας και συνεργασίας. Τέλος, η ύπαρξη φιλικών σχέσεων μπορεί να αποτελέσει ισχυρό ενοποιητικό παράγοντα με την προϋπόθεση, ότι σύμφωνα με την άποψη σχεδόν όλων των ατόμων, ως φίλος εννοείται το άτομο με το οποίο υπάρχει ξεκάθαρος και συμφωνημένος τρόπος επικοινωνίας.

Πολύ σημαντικό είναι επίσης να τονιστεί ότι η ατομική δέσμευση, η συλλογική συμμετοχή και άρα η συγκρότηση της ομάδας ως κοινότητα, εξαρτώνται άμεσα από την κατανόηση, την υιοθέτηση και τη δυνατότητα εφαρμογής ενός συγκεκριμένου τρόπου πραγμάτευσης της πληροφορίας. Όπως φάνηκε από την έρευνα, δεν βρίσκονται όλα τα άτομα στο ίδιο στάδιο και αυτό επηρεάζει άμεσα τη συγκρότηση της κοινότητας. Ωστόσο, όσα άτομα βρίσκονται στο τρίτο στάδιο όχι μόνο θα αποτελούν δια βίου μέλη της κοινότητας ανεξάρτητα από το χρόνο παραμονής τους σε αυτή και ανεξάρτητα ακόμη και από την πιθανή διάλυση της κοινότητας, αλλά πολύ περισσότερο τα άτομα αυτά συνειδητοποιούν ότι σε διαφορετικές κοινότητες θα συναντήσουν διαφορετικό τρόπο πραγμάτευσης της πληροφορίας με το γεγονός αυτό να τα επιτρέπει πιο συνειδητά να παραμείνουν, να δραστηριοποιηθούν ή να αποχωρήσουν. Πιο συγκεκριμένα, άλλος τρόπος πραγμάτευσης της πληροφορίας θα επιλεγεί όταν η ομάδα που επιθυμεί να συγκροτηθεί ως κοινότητα είναι μια ευαίσθητη κοινωνικά ομάδα που λόγο ύπαρξης έχει τη δια βίου μάθηση και άλλος τρόπος πραγμάτευσης της πληροφορίας θα επιλεγεί όταν η ομάδα αποτελείται από τα στελέχη μιας μεγάλης επιχείρησης που θέλει να συγκροτηθεί ως κοινότητα για να αυξήσει το γνωστικό της κεφάλαιο. Για παράδειγμα, στην πρώτη ομάδα η κατάθεση προσωπικών απόψεων και εμπειριών μπορεί να μην είναι επιτρεπτή εφόσον μπορεί να διαταράξει την ομαλή λειτουργία μέσα από τη δημιουργία προσωπικών αντιπαραθέσεων, ενώ στη δεύτερη ομάδα να επιβάλλεται ως διαδικασία ανταλλαγής καλής πρακτικής.

Από την έρευνα φάνηκε επίσης μια δυσκολία να συγκροτηθούν μεγάλες ομάδες ως κοινότητες. Πιο συγκεκριμένα, δεν υπήρξαν στις μεγάλες ομάδες διαδικασίες οι οποίες να αποτυπώνουν και να δίνουν τη δυνατότητα εφαρμογής ενός επιλεγμένου τρόπου πραγμάτευσης της πληροφορίας. Ουσιαστικά το πρόβλημα ήταν η ύπαρξη μιας μεγάλης ανομοιομορφίας στον

τρόπο με τον οποίο διατυπώνονταν, διακινούνταν και αξιολογούνταν οι διαθέσιμες πληροφορίες. Ωστόσο, φάνηκε επίσης ότι μέσα στις μεγάλες ομάδες δημιουργήθηκαν άλλες μικρότερες οι οποίες προέκριναν στο εσωτερικό τους έναν επιλεγμένο τρόπο πραγμάτευσης της πληροφορίας και συγκροτήθηκαν πάνω σε αυτόν. Τα κριτήρια ένταξης σε μια τέτοια ομάδα αφορούσαν σε ένα συμφωνημένο μοντέλο επικοινωνίας, συνεργασίας, ανταλλαγής και αξιοποίησης πληροφοριών. Απόκλιση, διαφοροποίηση, ή μη εφαρμογή του μοντέλου σήμαινε αυτόματα διαταραχή των προσωπικών σχέσεων και αναδιάταξη των μικρών ομάδων.

Τέλος, το ερώτημα δεν είναι πια αν μια κοινότητα μπορεί ή/και επιβάλλεται να έχει και δικτυακή υπόσταση, αλλά τα κριτήρια με τα οποία θα επιλεγθούν κάθε φορά τα απαραίτητα μέσα και εργαλεία. Το μέσο που θα επιλεγθεί για να βοηθήσει στη συγκρότηση μιας ομάδας ως κοινότητα οφείλει να υπηρετεί ένα συγκεκριμένο πρότυπο διαχείρισης πληροφοριών, χωρίς όμως να διαφαίνεται ότι η ύπαρξη και μόνο ενός μέσου μπορεί να πετύχει την επιθυμητή συγκρότηση.

Περιορισμοί Της Έρευνας

Ο τρόπος πραγμάτευσης της πληροφορίας είναι μια αναδυόμενη θεωρία που προσφέρει ευκαιρίες για μελλοντική έρευνα σε πολλές διαφορετικές κατευθύνσεις. Σε κάθε περίπτωση η Θεμελιωμένη Θεωρία δεν είναι ποτέ ολοκληρωμένη και μένει ανοιχτή σε τροποποιήσεις. Η προτεινόμενη προσέγγιση μπορεί να χρησιμοποιηθεί και να προσαρμοστεί μέσα από τη διαρκή σύγκριση των συγκεκριμένων δεδομένων με νέα δεδομένα που θα προκύψουν από έρευνες για τον τρόπο που λειτουργούν άλλες ομάδες και υπό το πρίσμα διαφορετικών επιστημών, όπως η κοινωνιολογία, η ψυχολογία, η παιδαγωγική.

Επίσης, πρέπει να επισημανθεί ότι μέσα από τη διαδικασία της θεωρητικής δειγματοποίησης πρέπει να λαμβάνεται μέριμνα ώστε οι ομάδες που θα επιλεγθούν να εμφανίζουν κάποιες μεγιστοποιημένες διαφορές. Ο παράγοντας αυτός λήφθηκε υπόψη και έτσι για παράδειγμα μελετήθηκαν ομάδες στις οποίες η συμμετοχή ήταν είτε υποχρεωτική, είτε προαιρετική, ομάδες στις οποίες ένα δικτυακό λογισμικό χρησιμοποιούνταν επικουρικά και ομάδες στις οποίες η λειτουργία της ομάδας στηρίζονταν αποκλειστικά στη χρησιμοποίηση του λογισμικού, ομάδες στις οποίες υπήρχε αυστηρή ή και ανύπαρκτη ιεραρχία, καθώς και ομάδες στις οποίες είτε περίσσευε το συναίσθημα, είτε ήταν απρόσωπες. Ωστόσο, στις ομάδες αυτές θα μπορούσε να έχει γίνει πιο αντιπροσωπευτική επιλογή των υποκειμένων, για παράδειγμα να υπάρχουν αξιωματικοί όλων των βαθμίδων και φοιτητές όλων των ετών. Επιπλέον, ενδιαφέρον θα ήταν αν συνέβαινε κάποια από τα υποκείμενα της έρευνας να δραστηριοποιούνται ταυτόχρονα σε περισσότερες από μία από τις ομάδες που μελετήθηκαν, κάτι που όμως δεν συνέβη.

Επιλογές

Το συμπέρασμα στο οποίο κατέληξε η παρούσα έρευνα είναι ότι η πρόταση να θεωρηθεί μια κοινότητα ως δομή που στηρίζεται σε έναν επιλεγμένο τρόπο πραγμάτευσης της πληροφορίας είναι και θεωρητικά υποστηρίξιμη, αλλά και λειτουργική. Είναι θεωρητικά υποστηρίξιμη εφόσον το συγκεκριμένο συμπέρασμα οικοδομήθηκε σταδιακά μέσα από τη διαρκή σύγκριση και ανάλυση των δεδομένων, όπως αυτά παρουσιάστηκαν και τεκμηριώθηκαν από τα υποκείμενα της έρευνας. Επίσης, είναι λειτουργική εφόσον επιτρέπει τη θεώρηση της έννοιας της κοινότητας με έναν συγκεκριμένο τρόπο, αλλά και επειδή προτείνει έναν τρόπο συγκρότησης και αξιολόγησης κάθε κοινότητας, άσχετα με τους αρχικούς λόγους για τους οποίους αυτή συγκροτείται και την τελική μορφή που μπορεί να έχει.

References

- Conrad, D. (2002). 'Deep in the hearts of learners: insights into the nature of online community', *Journal of Distance Education*. Retrieved February 02, 2005 from: <http://cade.athabasca.ca/vol17.1/conrad.html>
- Garber, D. (2004). 'Growing virtual communities', *International Review of Research in Open and Distance Learning*, Retrieved January 05, 2005 from <http://www.irrodl.org/content/v5.2/technote4.html>
- Glaser, B. (1978). *Theoretical sensitivity: advances in the methodology of grounded theory*. California: *The Sociological Press, Mill Valley*.
- Glaser, B. G. (1996). *Origins of grounded theory*. Edited transcript of proceedings of a grounded theory workshop conducted by Dr Barney Glaser in Christchurch, New Zealand
- Glaser, B. G. (2005). *Grounded Theory Perspective III: Theoretical coding*, Sociology Press Mill Valley, CA.
- Harasim, L. (1995). 'Networks: Networks as social space', in L. Harasim (Ed.) *Global networks: Computers and international communication* (pp. 15-34). Thousand Oaks, CA: *Sage*.
- Hare, A. P., & Davies, M. F. (1994). 'Social interaction', in A.P. Hare, H.H. Blumberg, M.F. Davies & M.V. Kent (Eds.). *Small group research: A handbook* (pp. 169-193), Norwood, NJ, *Ablex*.
- Jones, S. G. (Ed.) (1997) 'Virtual culture: identity and communication in cyber society', Thousand Oaks, CA, *Sage Publications*.
- Kowch, E., & Schwier, R. (1997). 'Characteristics of technology-based virtual learning communities', Retrieved January 05, 2005 from <http://www.usask.ca/education/coursework/802papers/communities/communities.htm>
- Lave, E., & Wenger, E. (1991). 'Legitimate peripheral participation in communities of practice', Cambridge, *Cambridge University Press*.
- Oren, A., Nachmias, R., Mioduser, D., & Lahav, O. (2000). 'Learnnet-A model for virtual learning communities in the world wide web', *International Journal of Educational Telecommunications*, 6 (2), pp. 141-157
- Preece, J. (2000). 'Online communities: Designing usability, supporting sociability', New York, J. Wiley & Sons
- Riel, M. (1996). 'The Internet: A land to settle rather than an ocean to surf and a new "place" for school reform through community development', Available at <http://gsh.lightspan.com/gsh/teach/articles/netasplace.html>
- Rheingold, H. (1993). 'The Virtual Community: Homesteading on the Electronic Frontier', New York, Harper Collins
- Scholer, D. (1996). 'New community networks: Wired for change', Reading, MA, Addison-Wesley Publishing Schrage, M. (1990) 'Shared Minds: The New Technologies of Collaboration', New York, Random House
- Stahl, G. (2000). 'Collaborative information environments to support knowledge construction by communities', *AI & Society*, 14, 1-27, Retrieved January 05, 2005 from <http://www.cis.drexel.edu/faculty/gerry/cscl/papers/ch04.htm>
- Wellman, B. (1997). 'An electronic group is virtually a social network', in S. Kiesler (Ed.) *Culture of the Internet* (pp. 179-205), Mahwah, NJ, Lawrence Erlbaum

- Wenger, E. (1998). *Communities of practice learning, meaning and identity*. Cambridge University Press, Cambridge.
- Wilson, B., & Ryder, M. (1996). 'Dynamic learning communities: An alternative to designed instructional systems', *Educational Technology Research and Development*, Available at <http://carbon.cudenver.edu/~mryder/dlc.htm>.
- Yates, J., & Orlikowski, W. (1992) 'Genres of organizational communication: A structural approach to studying communication and media', *Academy of Management Review*, 17 (2), pp. 299-326.